



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Papel da Liderança na Melhoria dos Resultados Escolares: estudo de caso numa escola do ensino secundária da rede pública na Guiné-Bissau

Agostinho Baiem Fande

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração Escolar

Orientadora:

Mestre Alzira Duarte, Assistente,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, IBS-Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional

Outubro, 2017



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Papel da Liderança na Melhoria dos Resultados Escolares: estudo de caso numa escola do ensino secundária da rede pública na Guiné-Bissau

Agostinho Baiem Fande

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Administração Escolar

Orientadora:

Mestre Alzira Duarte, Assistente,
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, IBS-Departamento de Recursos
Humanos e Comportamento Organizacional

Outubro, 2017

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus amigos pelo apoio moral; a minha esposa pela compreensão e apoio; a minha filha (razão da minha sobrevivência), aos meus pais (em memória).

Agradecimentos

A realização da presente investigação foi possível com o apoio e a colaboração dos amigos, colegas e instituições que de uma forma direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização. Sem eles teria sido difícil este percurso para os resultados que nos propomos alcançar. Cumpre-me a todos agradecer a importante colaboração e expressar a minha gratidão pelas orientações prestadas e motivações.

Um agradecimento especial a minha orientadora Professora Doutora Alzira da Conceição Silva Duarte pelo acompanhamento, pela sua amizade, encorajamento, confiança, estímulo, pela disponibilidade e apoio e, grau de exigência no decurso deste trabalho.

Agradeço ao ISCTE pelas condições de investigação proporcionadas.

A todos os meus professores de mestrado, sem excesso. Todas as palavras de reconhecimento são insuficientes pelo que me deram e acrescentaram.

Ao meu irmão Morto Baiém Fandé, pelo apoio moral e partilha de ideias.

Por fim, um agradecimento ainda maior a minha esposa Celeste José Una Fande pelo apoio e encorajamento e, a nossa filhote Adónia Agostinho Baiem Fande pela paciência e compreensão. Glória eterna aos meus pais, Baiem Fande e Joana Danfa.

A todos o meu bem-haja!

Resumo

O estudo apresentado tem como objetivo investigar, numa escola guineense do ensino secundária da rede pública, se existe impacto da liderança escolar, em particular do diretor, nos resultados escolares dos alunos. Para esclarecer o assunto, foi realizado um estudo de caso único, de cariz qualitativo. O estudo utiliza uma metodologia mista, isto é, análise documental e entrevistas semiestruturadas aplicadas ao próprio diretor da escola, aos focus group dos alunos, focus group do pessoal não docente e aos focus group dos professores.

Para chegar às conclusões, procedemos análise qualitativa dos dados obtidos ao longo da investigação.

Na análise dos resultados, de acordo com os testemunhos recolhidos e, apesar das limitações evidentes, concluímos que as práticas de liderança desenvolvidas pela diretora impactam de forma indireta nos resultados dos alunos. Este processo de influência ocorre através da melhoria da escola, partilha das tarefas com professores e reestruturação da escola.

A melhoria da escola pressupõe a criação de condições que permitem os professores desenvolverem as suas ações e melhorarem as suas práticas do ensino, com influência positiva direta na aprendizagem dos alunos, elevando o nível do envolvimento dos alunos na escola. A influência da liderança do diretor nos trabalhos dos professores pode ocorrer de forma direta, mas na maioria dos casos é exercida através dos órgãos intermédios.

Palavras – Chave: Liderança, melhoria de escola, resultados escolares

Abstract

The present study aims to investigate, in a Guinean school of secondary education of the public network, whether there is an impact of school leadership, particularly of the principal, on the students, school results. To clarify the subject, was carried out a qualitative study of a single case. The study uses a mixed methodology, that is, documentary analysis and semi-structured interviews applied to the school's own director, a focus group with the students and another with the school staff and teaching staff. The obtained data were analysed qualitatively. In the analysis of the results, according to the collected testimonies, and despite the obvious limitations of this study, we conclude that the leadership practices developed by the director indirectly impact the results of the students. This process of influence occurs through the improvement of the school, sharing of tasks with teachers and restructuring of the school. The improvement of the school, presupposes the creation of conditions that allow teachers to develop their actions and improve their teaching practices, with a direct positive influence on student learning, raising the level of student involvement in school. The influence of the director's leadership on teachers' work may also occur directly, but in most cases it is carried out through technical pedagogical advice and coordinators of the curricular subjects.

Key words: Leadership, school improvement, school results

ÍNDICE GERAL

Índice

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE GERAL	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS ESIGLAS	XIV
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 DEFINIÇÃO DE PROBLEMA, QUESTÕES, OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS	1
1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DO ESTUDO.	2
1.3 JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	4
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	5
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1.1 LIDERANÇA	6
1.1.1 <i>Definição do conceito</i>	6
1.1.2 <i>Liderança como traços de Personalidade</i>	6
1.1.3 <i>Liderança à luz das Teorias comportamentais</i>	7
1.1.4 <i>Liderança à Luz das Teorias Contingenciais</i>	7
1.1.4.1 <i>Teoria Situacional de Hersey e Blanchard</i>	8
1.5 LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR	9
1.5.1 <i>Liderança centrada na aprendizagem</i>	10
1.6 MODELO DE ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	10
CAPÍTULO II - ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS NA GUINÉ-BISSAU	13
2.1 GUINÉ-BISSAU – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	13
2.1.1 <i>Caracterização geográfica, política, económica e sociocultural da Guiné-Bissau</i>	13
2.2 DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE	15
2.2.1 <i>Administração e Gestão das Escolas na Guiné-Bissau</i>	16
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO	18
3.1 NATUREZA DO ESTUDO E OPÇÃO METODOLÓGICA	18
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	21
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	22
3.4 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	24
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO	24
CAPÍTULO IV- ESTUDO DE CASO	26
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E A SUA HISTÓRIA	26
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	33
4.3 LIDERANÇA NA ESCOLA ESTUDADA	44
CAPÍTULO V- CONCLUSÕES FINAIS	47

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	55
ANEXO A: PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO	55
ANEXO B: CARTA DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE ACESSO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR E AO SEU PESSOAL	58
ANEXO C: GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA	59
ANEXO D: GUIÃO DA ENTREVISTA DE FOCUS GROUP DOS PROFESSORES	60
ANEXO E: GUIÃO DAS ENTREVISTAS DE FOCUS GROUP DOS ALUNOS	61
ANEXO F: GUIÃO DA ENTREVISTA DE FOCUS GROUP DO PESSOAL NÃO DOCENTE	62

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: ETAPAS DE RECOLHA DE DADOS.....	24
QUADRO 2: CARATERIZAÇÃO DA DIRETORA.....	26

ÍDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: QUADRO DE REFERÊNCIA PARA A RELAÇÃO ENTRE A LIDERANÇA DA ESCOLA E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (LEITHWOOD ET AL., 2004).....	11
FIGURA 2: ESTILO DA LIDERANÇA NA ESCOLA ESTUDADA.....	44

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA (PESSOAL DOCENTE, NÃO DOCENTE E PESSOAL DISCENTE)	33
GRÁFICO 2: CATEGORIA PROFISSIONAL DO PESSOAL DOCENTE	34
GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE POR FASE ETÁRIA	34
GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE POR HABILITAÇÃO ACADÉMICA	34
GRÁFICO 5: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DO PESSOAL DOCENTE	35
GRÁFICO 6: DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE POR CATEGORIA PROFISSIONAL.....	35
GRÁFICO 7: DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE POR FASE ETÁRIA	35
GRÁFICO 8: DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE POR HABILITAÇÃO ACADÉMICA	36
GRÁFICO 9: DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL NÃO DOCENTE POR ANOS DE SERVIÇO	36

LISTA DE ABREVIATURAS ESIGLAS

- RGB - República da Guiné-Bissau
- MEPIR - Ministério da Economia Plano e Integração Regional
- PNA – Plano Nacional da Ação
- ANP – Assembleia Nacional Popular
- FMI – Fundo Monetária Internacional
- BM - Banco Mundial
- LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo
- CEDEAO – Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
- CPLP – Comunidade dos Países da Língua Portuguesa
- NU – Nações Unidas
- UEMOA – União Económica Monetária Oeste Africana
- CPSE – Carta da Política de Setor Educativo
- ECD – Estatuto de Carreira Docente
- PASEG – Programa do Apoio ao Sistema Educativo Guineense
- PTDE – Plano Trienal para o Desenvolvimento da Educação
- FEC – Fundação Fé e Cooperação
- INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
- DE – Diretor Escolar
- PD – Pessoal Docente
- PND – Pessoal Não Docente

1. INTRODUÇÃO

1.1 Definição de Problema, Questões, objeto de estudo e objetivos

Apesar de grande manifestação de interesse pelo tema de liderança noutras partes do mundo, na Guiné Bissau, o estudo sobre esta temática é muito escasso, revelando pouca relevância atribuída ao fenómeno que é hoje considerado o fulcro na melhoria das organizações escolares.

O setor educativo da Guiné-Bissau é um setor que se tem deparado com sérios problemas, desde dificuldade na definição clara e implementação efetiva das políticas educativas, a organização administrativa do sistema e a falta de definição de um modelo e órgãos de gestão das organizações escolares, os procedimentos para ascensão ao cargo de diretor escolar, continuam a ser aplicados programas inadequados à realidade sociocultural do país, precariedade e insuficiência das infraestruturas, estes entre outros fatores associados à falta de recursos materiais, didáticos e a falta dos técnicos qualificados, têm sido apontados como obstáculos ao sucesso escolares dos alunos na Guiné-Bissau (PNA, 2003; MEPIR, 2011; Furtado, 2005; Barreto, 2012). Trata-se de um sistema administrativo fortemente centralizado em que os diretores se preocupam mais em fazer cumprir as decisões emanadas dos órgãos centrais em detrimento de gestão dos processos internos da escola. Tanto estruturas e departamentos do Ministério da Educação, assim como das organizações escolares funcionam de forma desarticulada numa espécie de unidades justapostas com funções imbricadas e que não são motivadas por um projeto comum, funcionando numa espécie de soma de serviços.

Só recentemente se levantou uma *tímida voz* sobre a gestão democrática e participada nas escolas, a qualidade requerida para exercício do mais alto cargo das organizações escolares do ensino básico e secundário¹ (LBSE, decreto-lei nº 4/2011; Despacho nº 21/2013).

Embora sem órgãos de administração e gestão das escolas legalmente instituídas, a recente publicação do Despacho 21/2013, que refere a qualificação e predicados que passam a constituir termo de referência para diretores das escolas do ensino básico e secundário, levamos a crer que surgiu uma preocupação sobre a gestão das escolas, sobretudo no papel dos

¹ A gestão democrática e participada é referida no ponto 3 do artigo 44º da LBSE e a qualificações requeridas para exercício do cargo do diretor é mencionado no Despacho nº21/2013. A grande questão é, como seria possível desenvolver uma gestão democrática e participada, sem órgãos de gestão das escolas legalmente institucionalizados? Ou como falar de qualificações dos diretores, enquanto continuam a ser indigitados nas sedes dos partidos, sem concurso público?

diretores e a sua importância na organização, promoção da eficácia escolar e bom desempenho dos alunos.

Os estudos apontam o líder escolar como fator de mudança, elemento chave na promoção da melhoria organizacional da escola, capaz de influenciar direta ou indiretamente² os resultados escolares, através das suas práticas de liderança (Day et al, 2009; Bolivar, 2012; Leithwood et al., 2004; Louis et al. 2010; Elmore, 2010; Silva e Lima, 2011).

Apesar desta crença generalizada de que a liderança faz a diferença, a concepção da liderança hoje como pilar do desenvolvimento organizacional, a realidade é que as práticas de gestão tradicional, de cunho essencialmente administrativo parecem ser as que caracterizam as escolas na Guiné-Bissau. Não obstante, é possível que exista uma exceção a esta tendência.

Com este estudo procuraremos contribuir para a superação desta situação, analisando e discutindo o resultado empírico num estudo de caso de uma escola guineense do ensino secundário.

Nesta base, começamos a identificar algumas questões que nos interessam esclarecer:

- Que estilo de liderança identifica a escola em estudo?
- A liderança do diretor tem uma relação com aprendizagem escolar dos alunos?
- Que ações o diretor desenvolve no sentido da melhorar da escola?
- A liderança do diretor promove o envolvimento de todos atores escolares?
- O diretor promove o trabalho colaborativo?
- O diretor acompanha/monitoriza o processo do ensino/aprendizagem?

Este estudo procurará encontrar respostas a estas entre outras questões que estão na base desta investigação, o que levará o investigador ao encontro do alvo procurando indagar os atores que interagem com o diretor, sobretudo informantes-chaves (Yin, 2003).

1.2 Delimitação do Objeto do Estudo.

A nossa investigação tem como o objeto de estudo o *papel da liderança na melhoria dos resultados escolares* numa organização escolar do ensino secundário da rede pública na

² Quando variáveis mediadoras são influenciadas pelas ações do líder, isto é, se melhorar as condições da escola e de sala de aula, apoiar os professores no desenvolvimento e melhoria das suas práticas do ensino, promovendo uma cultura de colaboração e um clima de confiança e que permite melhor aprendizagem influenciam de forma indiretas os resultados escolares dos alunos (Bolivar, 2012; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004).

Guiné-Bissau, através análise documental e inquérito por entrevistas., como veremos no capítulo IIIº.

Como referimos anteriormente, há uma crença de que o desempenho escolar dos alunos tem uma forte dependência com a liderança, partindo do pressuposto de que, dada a centralidade desta variável em tudo o que ocorre na organização escolar, quando a liderança for bem exercida, influencia positivamente o que ocorre na sala de aula (Costa, 2000; Lima, 2008; Leithwood, et al., 2004; Day e al., 2009; Elmore, 2010; Louis et al., 2010).

Esta crescente crença na liderança como a solução mágica de combate ao insucesso escolar tem suscitado interesse pela temática, tentando encontrar respostas ao facto de estabelecerem uma relação causal entre tipo de liderança exercida e os resultados escolares e qualidade das escolas. É nesta perspetiva, que nos interessa compreender este fenómeno.

Este estudo tem interesse sobretudo em compreender e descrever essencialmente a perceção dos docentes, alunos e pessoal não docente sobre as práticas da liderança do diretor da escola em estudo e que relações acham que esta tem com os resultados dos alunos, sem qualquer pretensão de generalizar os resultados a uma região e muito menos ao nível de um país. O estudo incide essencialmente nas opiniões dos atores escolares visando questionar possíveis variáveis comparáveis relacionadas com as práticas de liderança do diretor.

Objetivos

Depois da escolha do nosso tema de investigação, *papel da liderança na melhoria dos resultados escolares*, a pesquisa empírica que aqui se pretende descrever, tendo em conta ao problema e questões da investigação, visa:

- Compreender que tipo de liderança é exercido na escola.
- Determinar se do ponto de vista dos professores, alunos e pessoal não docente, a liderança da escola influencia os resultados dos seus alunos e, em caso de afirmativo, como é que isto ocorre.
- Compreender e descrever as práticas de liderança do diretor;
- Descrever a forma como professores, alunos e pessoal não docente percecionam a liderança do diretor e, que influências acham que esta tem na aprendizagem dos alunos;
- Compreender a forma como o diretor gere, enquanto líder da escola, no sentido da melhoria da escola.

Encontramos ainda razão para a nossa opção em (Silva e Lima, 2011, p.111) “ *de entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maior variância parece provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do*

estabelecimento do ensino". Interessa nos estudar uma possível relação entre a liderança da diretora e resultados escolares dos alunos.

Breve Considerações Metodológicas

De acordo com esta problemática e a natureza dinâmica dos fenómenos escolares que analisaremos, levam nos a privilegiar, do ponto de vista metodológico, uma abordagem do estudo de caso, caso único, privilegiando a investigação qualitativa, de ponto de vista paradigmático, na perspetiva de (Yin, 2003).

Para Yin (2003, p.19), o estudo de caso é uma estratégia recorrida, quando se colocam as questões do tipo "como" e "porquê". De acordo com este autor, "estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida e específico, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes"; neste caso o investigador procura conhecer de forma profunda e no contexto real os fenómenos em estudo, sem no entanto ter o controlo dos comportamentos, utilizando como a forma de recolha de dados análise documental, inquérito por entrevista. O estudo de caso caracteriza-se, de acordo com o autor, por apresentar muitas variáveis de interesse e baseia-se em várias fontes de evidências com dados que precisam de convergir em um formato de triângulo e apresenta previamente proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

1.3 Justificação do Estudo

A pertinência deste estudo consiste na medida em que propõe analisar os comportamentos e as práticas de liderança de diretor escolar, o modo como relaciona com os atores escolares e como organiza a escola e como gere os processos para provocar o sucesso escolar. Este estudo é importante sobretudo quando se refere à gestão da organização escolar num país como a Guiné-Bissau em que poucos estudos (geralmente diagnósticos) foram realizados sobre a liderança escolar e, o setor do ensino deparando-se ainda com o problema da definição clara e implementação efetiva das políticas educativas que poderão incrementar uma gestão democrática, eficiente e eficaz das organizações escolares à luz das novas conceções da liderança escolar. Um sistema administrativo das escolas ainda a funcionar numa lógica do modelo tradicional e rígido do tipo mecanicista e burocrático; um sistema em que as preocupações dos diretores assentam essencialmente no cumprimento escrupuloso das normas e as orientações emanadas dos órgãos centrais e currículo do tipo "pronto-a-

vestir”³ (igual para toda e qualquer escola), em que os professores se preocupam apenas em cumprir a carga horária.

Neste contexto, além de este estudo vai nos permitir alargar o nosso conhecimento nesta área, esperamos que contribuirá para a melhoria desta situação.

É preciso reconhecer que gerir bem a escola requer um enfoque na melhoria contínua da organização, sobretudo dos processos internos da escola, um enfoque na comunidade de aprendizagem, na criação de uma cultura de colaboração, envolvimento e desenvolvimento de um trabalho de equipa, ter alta expectativa, um clima de abertura e de aprendizagem mútua entre os profissionais, sem minimizar as condições técnicas e didáticas para facilitar práticas do ensino/aprendizagem (Leithwood et al., 2004; Bolivar, 2012). É preciso transformar ainda a escola numa verdadeira comunidade de aprendizagem em que todos aprendem tudo com todos e por toda forma. Este entendimento da liderança instrutiva e transformadora como a solução para resolução dos problemas da ineficácia das escolas é cada vez mais confirmado por estudos sobre impacto da liderança no desempenho dos alunos (Louis et al., 2010; Bolivar, 2012; Silva e Lima, 2011).

1.4 Organização do Estudo

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentámos o enquadramento teórico de diferentes abordagens/linhas conceituais sobre o conceito da liderança: liderança como traços de personalidade, passando pelas teorias de estilos comportamentais, teorias contingenciais da liderança à liderança em contexto escolar. O primeiro grande capítulo fica encerrado com o modelo proposto pelo investigador para análise da problemática em estudo. No segundo capítulo, antes de descrevermos o sistema educativo guineense, administração e gestão das escolas na Guiné-Bissau; apresentámos o contexto geopolítico, económico e sociocultural da RGB; no terceiro capítulo apresentámos os procedimentos metodológicos, amostra e instrumentos para recolha e análise de dados. O quarto capítulo fica ocupado com o estudo de caso, incluindo os procedimentos da análise e interpretação de dados. No quinto e último capítulo apresentámos as conclusões finais do estudo, propostas de melhoria e legislações consultadas.

³ O currículo é igual para todas escolas. A sua construção não leva em consideração a particularidade do contexto de cada escola, como se as realidades fossem mesmas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Liderança

1. 1.1 Definição do conceito

A liderança é um conceito polissêmico e complexo, não há consenso sobre a sua definição, não obstante existe sobreposições nesse sentido, o que permite a sua parcial caracterização.

Os estudos sobre a liderança têm o seu início nos anos 40 e 50 do século xx. Inicialmente os líderes eram entendidos como natos, possuidores de características físicas ou comportamentais que os diferenciavam dos não-líderes, mas atualmente a liderança é entendida como processo de três funções: líder, liderados e o contexto (Costa e Castanheira, 2015).

Segundo Stogdill (1974 cit. por Yukl, 2010) existem tantas definições da liderança quanto aos autores que se dedicaram no estudo deste fenómeno. Hersey e Blanchard (1986) definem a liderança como o processo de influenciar atividades de um indivíduo ou grupo de indivíduos para a consecução de objetivos numa dada situação. George R. Terry (1960) considera a liderança uma atividade de influenciar pessoas levando-as a empenhar-se voluntariamente na prossecução dos objetivos do grupo (Hersey e Blanchard, 1986). Para (Bothwell, 1991, pp 16 e 17), o “verdadeiro líder é aquele que tem capacidade para influenciar os outros a segui-lo; o líder é todo aquele que tem seguidores, porém qualquer dirigente formal que não consegue fazer com que os colaboradores o sigam, pode ser considerado qualquer coisa, mas não um líder, pois liderar não se resume apenas em dizer aos colaboradores o que devem fazer, nem ter a autoridade de os obrigar a fazê-lo.”

Feita a análise, a maioria de abordagens sobre a liderança gira à volta de três eixos: influência, objetivo e grupo (Costa e Castanheira, 2015). Assim sendo, a maioria dos investigadores é unânime em considerar a liderança como processo de um indivíduo influenciar o outro indivíduo ou grupo de indivíduos para a consecução dos objetivos numa dada situação.

1.1.2 Liderança como traços de Personalidade

As teorias de traços de personalidade são umas das mais antigas abordagens sobre a liderança (Costa, 2000). De acordo com essas teorias, os líderes são natos, possuem as características específicas inatas que os distinguem dos não-líderes. Por meios das quais influenciam o comportamento dos colaboradores. Nesta visão de liderança, o líder é concebido como universal, possuidor de características de valia universal que o permite liderar com eficácia em qualquer circunstância, independentemente das exigências do contexto.

Entretanto, depois de vários estudos verificou-se que as pessoas dotadas desses traços não eram necessariamente líderes eficazes. A tendência do líder nato caiu em desmoronamento dando lugar a uma nova abordagem igualmente universalista, mas desta vez focalizada nos estilos comportamentais dos líderes.

1.1.3 Liderança à luz das Teorias comportamentais

O fracasso demonstrado pelas teorias do inatismo veio a dar relevo à nova concepção da liderança baseada nos estilos de comportamento dos líderes. Com estas teorias, o foco das investigações deixa de centrar-se nas características e traços do líder, o que ele é, passando a centrar-se no que o líder faz, como o faz (Costa e Castanheira, 2015). Esta nova abordagem da liderança tenta buscar um único comportamento que caracterizaria os líderes eficazes.

Um dos primeiros estudos sobre os estilos comportamentais da liderança foi coordenado por Kurt Lewin (1938). Esta investigação identificou três estilos básicos: o autoritário /autocrático, o democrático e o liberal/ laissez-faire (Hersey e Blanchard, 1986). O estilo autocrático caracterizaria um líder muito centralizador, que determina as diretrizes e define os procedimentos para execução das tarefas num controlo e medidas de punição severos, toma decisão unilateral e não se preocupa com a relação interpessoal, a motivação e bem-estar dos colaboradores. O *estilo democrático* caracterizaria um líder menos diretivo, que estimula a participação dos colaboradores nos processos da tomada de decisão, preocupa-se com o bem-estar de cada colaborador. Já no estilo liberal/ laissez-faire, o líder dá a liberdade total aos colaboradores, o grupo decide as diretrizes que orientam o trabalho e procedimentos da execução das tarefas.

1.1.4 Liderança à Luz das Teorias Contingenciais

As abordagens contingenciais da liderança desenvolveram-se entre os finais dos anos 60 e princípios dos anos 80. Estas teorias vieram a apontar um caminho diferente para o entendimento das organizações: em vez do clássico lema “the one best way”⁴, aposta-se agora no “it all depends”⁵ (Costa e Castanheira, 2015, p.20). Esta concepção da liderança nega as tentativas de isolar algumas variáveis, seja traços pessoais, seja estilo comportamental. As teorias contingenciais explicam o fenómeno da liderança, partindo do pressuposto de que não existe um único estilo de comportamento do líder adequado para toda e qualquer situação

⁴ Onde se procurava identificar a solução adequada e única.

⁵ Sucesso do líder depende em grande medida das circunstâncias /contexto e sua capacidade de adaptabilidade ao ambiente.

sendo que um líder deve ser capaz de variar o seu comportamento e ajustar-se a cada tipo de situação, pois cada situação requer um tipo ou estilo de liderança para alcançar a eficácia dos subordinados (idem, 2015). Portanto o modelo de Fiedler, liderança participada de Tannenbaun e Shmidt, modelo normativo de Vroom e Yetton e a liderança situacional de Hersey e Blanchard são entre outros modelos que marcaram este período.

Para o modelo contingencial de Fiedler, tanto os líderes orientados para as pessoas, como os líderes orientados para as tarefas podem ter sucesso, dependendo da situação; se a situação é muito desfavorável para o grupo executar as tarefas, o líder orientado para as tarefas é propenso a obter melhores resultados e os líderes orientados para relações interpessoais são eficazes numa situação de dificuldade intermédia. Tannenbaun e Shmidt (1958) questionam as visões dicotómicas dos estudos anteriores, argumentando que não se deve resumir o comportamento de líder em dois estilos autocrático e democrático, admitindo a existência de um contínuo de posição intermédia a que os líderes podem recorrer para estabelecer as relações com os seus colaboradores (Inocêncio, 2013), enfatizando o modo como os colaboradores participam da tomada de decisão em relação à vontade intrínseca do líder. E, para o modelo desenvolvido por Vroom e Yetton (1974), tem de ser o líder a ajustar-se à situação e não ao contrário.

1.1. 4.1 Teoria Situacional de Hersey e Blanchard

Hersey e Blanchard (1986) consideram que para uma liderança seja eficaz, requer que o líder tenha a capacidade de observar e diagnosticar as motivações dos colaboradores. Pois, não existe uma única melhor forma de exercer influência às pessoas. Assim sendo, para ser eficaz é necessário que o líder saiba interpretar a sua realidade e adaptar o seu estilo de liderança às exigências do ambiente (Hersey e Blanchard, 1986). O modelo situacional proposto por Hersey e Blanchard tem como objetivo proporcionar aos líderes uma maior compreensão da relação entre uma liderança e o nível de maturidade dos colaboradores. A liderança situacional destaca o comportamento do líder em relação aos colaboradores como um elemento determinante, pelo que a adoção de um estilo de liderança por um líder para orientar indivíduos ou grupo depende em grande parte do nível de maturidade dessas pessoas. Na década de 80, a visão mecanicista da liderança sofreu um profundo abalo, o líder deixa de ser entendido como aquele que conduz de forma mecânica, hierárquica e prescritiva o processo de influenciar os outros para alcançar os objetivos previamente definidos e passa a ser visto como um *gestor de sentido* (Bryman, 1996, cit. o por Costa e Castanheira, 20015). O líder passa a ser entendido como quem articula uma visão, missão organizacional e os valores de que se serve como suporte. No início da década de oitenta, surge um movimento conhecido por *Nova Liderança*, cujas teorizações sobre a liderança são baseadas em pressupostos

parcialmente comuns, no âmbito do qual encontrámos as concepções como as da *Liderança transformacional* em contraste com a Liderança transaccional, a *Liderança carismática*, *Liderança visionária* e outros que se identificam com o conceito da liderança (Bass, 1999; Burns, 1978; Bass, 1985; House, 1977, cit. por Costa e Castanheira, 2015, p. 21).

1.5 Liderança em contexto escolar

Neste estudo adotámos para análise o modelo mediado apresentado por (Leithwood et al 2004), *influência da liderança à aprendizagem dos alunos*. Neste modelo, a liderança escolar de sucesso assenta em quatro grandes categorias de práticas eficazes da liderança que vamos desenvolver no ponto 1.6 deste capítulo.

Os estudos sobre a liderança escolar constituem umas das linhas de investigação mais desenvolvidas no domínio da administração educacional, buscando identificar e descrever os princípios e práticas de gestão em uso nas escolas, motivações, tipo de liderança e seus efeitos na eficácia da escola; o que caracteriza bons diretores (Barroso,2005).

Os cientistas sociais acreditam que a *liderança faz a diferença*, ao melhorar as condições da escola e da sala de aula, estas por sua vez impactam na aprendizagem dos alunos, (Leithwood et al. 2004; Day, et al.,2009; Bolivar, 2012; Robinson et al., 2008). Muitos estudos consideram que, depois do ensino em sala de aula, a liderança é a segunda variável entre as que mais influenciam à aprendizagem dos alunos (Leithwood, et al., 2004; Day et al, 2009).

Para Veloso et al. (2013) a influência da liderança no sucesso escolar dos alunos expressa-se na motivação e no empenho que são disponibilizados aos professores e nas condições de trabalho que lhes são disponibilizadas. Segundo estes autores, ao assegurar boas condições de trabalho, o líder influencia a motivação dos professores e estes aspetos impactam significativamente nas práticas do ensino que são desenvolvidas nas salas de aula.

Muitas foram propostas apresentadas por diferentes autores sobre tipo e a qualidade de influência que a liderança exerce às escolas. Para alguns é uma influência direta, outros defendem influência indireta ou mediada ao passo que ainda outros defendem uma influência recíproca (Bolivar, 2012; Leithwood et al., 2004; Day et al., 2009; Louis et al, 2010).

O resultado pouco significativo apresentado pelo modelo do efeito direto motivou pesquisadores a procurar um modelo alternativo que os permitisse explorar o caminho que liga a liderança aos resultados dos alunos (Hallinger e Heck, 2003, cit. por Pina, 2015)

Nos últimos anos, as investigações têm apoiado a hipótese de que a liderança tem efeito indireto na aprendizagem dos alunos (Leihwood et al,2004 Louis et al, 2010). Estes autores

consideram que a liderança impacta na aprendizagem dos alunos através da mudança nas variáveis organizacionais, cultura colaborativa e avaliação da aprendizagem e melhoria da escola. Estas práticas impactam nas práticas dos professores e no desempenho dos alunos.

1.5.1 Liderança centrada na aprendizagem

A liderança centrada na aprendizagem “Instructional Leadership” é um modelo que surgiu nos anos 80 nas investigações sobre escolas eficazes. Em contraposição com os modelos anteriores, este modelo apresenta uma visão de liderança focalizada na maneira como os líderes escolares podem influenciar os resultados escolares dos alunos através das suas práticas, realçando o papel do diretor em focalizar-se na melhoria das práticas escolares e ações dos professores e estes por sua vez centralizam as suas atenções em ajudar os alunos a aprenderem com sucesso (Stewart, 2006).

A conceção da liderança centrada na aprendizagem parte do pressuposto de que administração das escolas deve ir mais além da mera gestão de forma a promover uma organização para a aprendizagem (Bolivar, 2012); apresentando como fator de mudança e que potencializa a competência dos seus membros em prol de uma missão comum. Neste caso, é preciso pensar a escola como uma tarefa coletiva assente na cultura colaborativa.

Atualmente há um crescente reconhecimento de que antigas estruturas organizacionais da escola e a forma como são geridas não se enquadram nos requisitos de aprendizagem do século XXI (Harris e Spalline, 2008). Este facto deve justificar a conceção da liderança como fenómeno que deve percorrer toda a organização, ou seja, que os líderes escolares sejam capazes de partilhar as suas tarefas e responsabilidades com todos atores envolvidos. O conceito de liderança distribuída/ partilhada tem ganho a popularidade nos últimos anos em oposição às teorias de liderança focada num só indivíduo (líder). Neste modelo, o líder focaliza nas equipas, coloca maior ênfase nos professores e alunos como líderes; promove a coordenação dos planos, tempos, recursos e cria vários canais de informações.

1.6 Modelo de análise da problemática em estudo

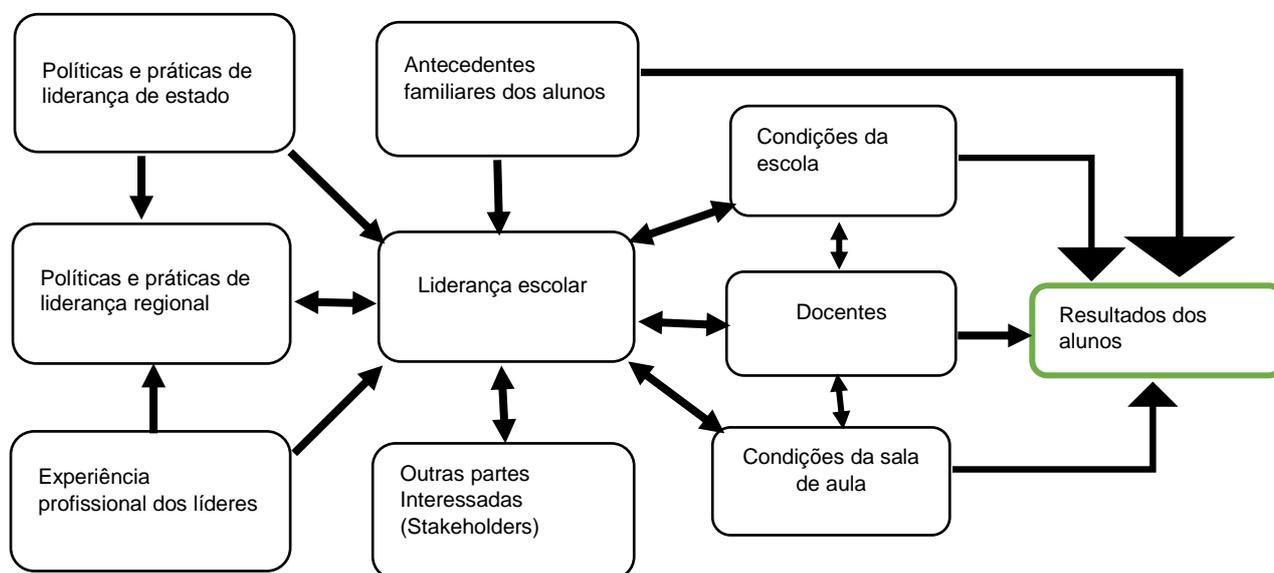
Nesta parte apresentámos o modelo que propomos para analisar as relações existentes entre as diferentes variáveis, tendo em consideração os modelos apresentados anteriormente.

Inicialmente, a sociologia da educação apontava os antecedentes familiares como fatores explicativos das diferenças no desempenho dos alunos, mas atualmente o *fator escola* parece ser um dos fatores mais apontados por muitos estudos como determinante e que explica essa

diferença (Siva e Lima, 2011, Lima, 2008). Pois, “a escola que nos anos 60 era vista como a via da promoção da igualdade de oportunidade entre cidadãos, começava então a debater-se com as desigualdades sociais e escolares produzidas no seio da escola” (Martins, 2012,p.166).

É neste sentido que tomamos como o referente deste estudo, o modelo de (Leithwood et al, 2004) que apresenta a relação causal entre as variáveis a liderança do diretor, a melhoria das condições da escola e condições da sala de aulas e os resultados dos alunos

Figura 1: Quadro de referência para a relação entre a liderança da escola e aprendizagem dos alunos (Leithwood et al., 2004)



Adaptada de Louis, K. et al. (2010)

De acordo com o modelo que propomos, a liderança escolar é influenciada diretamente pela política educativa nacional e regional. O diretor por sua vez, através das suas práticas de liderança, ao influenciar a melhoria de condições da escola e as condições de sala de aula influencia as práticas dos professores. A melhoria das condições da escola, nesse caso, pressupõe um programa do ensino/aprendizagem coerente, horários adequados e que facilite aos professores um trabalho colaborativo nas suas planificações, avaliação de aprendizagem, atividades extracurriculares variadas, nos apoios aos alunos e criação de mecanismos que simplifiquem o trabalho dos professores. Relativamente à melhoria das condições da sala de aula, isto pressupõe constituição das turmas com um número razoável de alunos, assim como quantidade razoável de turmas por professor e acesso aos recursos que lhes permitam trabalhar com eficácia e que alunos aprendam com sucesso.

De acordo com o nosso modelo, uma liderança escolar de sucesso assenta em quatro conjuntos de práticas: (1) a construção de uma visão e definição de um rumo; (2) compreensão e desenvolvimento das pessoas, (3) a conceção da organização e redesenho das funções e responsabilidades e (4) gestão dos processos de ensino/aprendizagem (Leithwood et al., 2004). Cada uma destas quatro categorias reporta a um determinado número de comportamentos específicos de liderança como veremos.

- *Construção de uma visão e definição de rumo*: esta categoria pressupõe que o líder escolar seja capaz de desenvolver um entendimento partilhado entre atores escolares que os levam a partilhar um sentido de propósito e de um rumo a seguir; ser capaz ainda de definir com clareza as metas e objetivos da escola, alinhá-los aos objetivos individuais dos membros e fomentar a sua aceitação por parte de todos os atores envolvidos, uma comunicação eficaz e demonstração de elevadas expectativas sobre o desempenho dos professores e alunos.

- *Compreensão e desenvolvimento das pessoas*: desenvolvimento das pessoas pressupõe a disponibilização de apoio individualizado, a demonstração da consideração às pessoas, a estimulação intelectual e apresentação de modelos adequados através da demonstração de processos de tomada de decisão transparentes, confiança e otimismo (Leithwood et al, 2004)

- *Compreensão da organização e redesenho das funções e as responsabilidades*: nesta categoria inserem-se práticas que se relacionam com a criação de condições de trabalho que permitem os líderes escolares tirar o máximo proveito dos colaboradores: a construção de cultura colaborativa, enquanto elemento fundamental para desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional; a reestruturação contínua da escola; a planificação dos horários e criação de equipas de resolução dos problemas e estabelecimento das relações entre a liderança, pais e encarregados da educação e a comunidade educativa em geral.

- *Gestão do processo do ensino/aprendizagem*: as práticas de liderança que caracterizam esta categoria assentam na coordenação de várias iniciativas com vista a assegurar uma estabilidade à melhoria da escola; prestação de apoio instrutivo que inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, assim como fazer acompanhamento/ monitorização de todas as atividades da escola.

CAPÍTULO II - ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS NA GUINÉ-BISSAU

2.1 Guiné-Bissau – Breve Contextualização

Neste capítulo, antes de analisarmos a questão da administração e gestão das escolas na Guiné Bissau propriamente dita, para melhor compreendermos a situação do ensino na RGB, entendemos pertinente apresentar antes o contexto geográfico, político, económico e sociocultural do país, descrevendo o seu sistema educativo e quadro normativo, uma vez que estamos a tratar do ensino na Guiné-Bissau.

2. 1.1 Caracterização geográfica, política, económica e sociocultural da Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um pequeno país situado na costa ocidental da África, limitada a Norte pela República do Senegal, ao Sul e Leste pela Republica da Guiné-Conacri e ao Oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Com uma extensão territorial de 36.125 Km², dividida administrativamente em 8 regiões mais SAB e 36 sectores. O território guineense compreende uma parte continental e uma parte insular composta pelo arquipélago dos Bijagós, ilhas de Pexice e Jeta. A sua população é de 1. 547. 000 habitantes (BM-RGB, 2008); apresenta condição climática quente e húmida com duas estações bem separadas: a estação da chuva (de Maio a Outubro) e a estação de seca (de Novembro a Maio).

Do ponto de vista político, com a “descoberta” da Guiné-Bissau em 1446 pelo português, Nuno Tristão, tal como os outros países da África lusófona, foi um país colonizado por Portugal, que apesar de ocupar território que é atualmente a Guiné-Bissau desde século XV a colonização efetiva da RGB ocorreu entre século XIX a XX. Trata-se de uma história deveras abrangente que, além de não nos ser possível aprofundá-la, não é o nosso propósito, pelo que vamos fazer referência apenas a alguns aspetos que entendemos serem interessantes para este tópico.

O período colonial na Guiné Bissau foi marcado pela injustiça nas trocas comerciais (obviamente com largas vantagens para a metrópole), torturas, tratamentos desumanos e tráfico de escravos (Caetano, 2012). As estruturas sociais da sociedade guineense foram

profundamente postas em causa e ao homem guineense foi imposta a cultura do homem europeu. A sociedade guineense foi fortemente dividida com o *Estatuto de Indigenato*⁶ (Decreto nº 16 698/1927, de 30 de Maio) entre os assimilados e indígenas (Ferreira e Veiga, 1957).

A Independência do país foi proclamada unilateralmente em 24 de Setembro de 1973 e só foi reconhecida por Portugal em 10 de Setembro de 1974.

Desde o reconhecimento total da independência em 1974 até 1991, a Guiné-Bissau foi conduzida por um regime do partido-estado de pendor marxista, autocrático e muito centralizador. O processo da democratização da Guiné-Bissau só ganhou uma evolução significativa em 1991. As primeiras eleições pluripartidárias foram realizadas em 3 de Julho de 1994. “Desde a independência total em 1974, a Guiné-Bissau teve 18 golpes, tentativas de golpe e supostos golpes militares” (FMI, 2011, p.5), aliás desde a independência total da RGB em 1974 até hoje nenhum chefe de estado ou de governo guineense conseguiu terminar o seu mandato. Esta situação da instabilidade e mudanças constantes provocam a interrupção na implementação das políticas educativas e têm dificultado a organização do sistema educativo e gestão das escolas, com impacto muito negativo no trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos.

De ponto de vista económico, não obstante ser um país rico em recursos hídricos e biológicos, a Guiné-Bissau é considerada um estado muito frágil. A RGB está entre os 10 países mais pobres do mundo, ocupando a posição de 164º do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) num universo de 169 países (MEPIR, 2011).

A pobreza é generalizada com maior incidência nas zonas rurais. Estima-se que 64,7% da população guineense vive com menos de 2 dólares/dia, dos quais 20,8% vivem numa situação da pobreza extrema com rendimentos abaixo de 1 dólar/dia (MEPIR, 2011).

No que tange a situação sociocultural, a Guiné Bissau é um país com grande diversidade linguística e cultural caracterizada por existência de cerca de 30 grupos étnicos. Assim sendo, a maioria dos guineenses fala mais de que uma língua étnica. Estas línguas étnicas partilham o mesmo espaço com o crioulo e português⁷. A língua portuguesa, não obstante ser considerada a língua oficial e do ensino, apenas 5% a possui como língua materna e só 10 % consegue falar (OCDE, 2010, cit. por Caetano, 2012).

⁶ A lei que dividia os guineenses em dois grupos: os assimilados/ civilizados, ou seja, os que aceitaram aculturar-se, abandonando os seus costumes e práticas tradicionais e indígenas/não civilizados, ou seja, os que radicalizavam nos seus costumes e práticas tradicionais.

⁷ O português é considerado a língua oficial e do ensino por decisão política.

2.2 Descrição do Sistema Educativo Guineense

O Sistema educativo guineense é definido como “conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação” (LBSE, 2010, art. 1º).

A organização e desenvolvimento do sistema educativo da Guiné-Bissau têm passado por um processo muito difícil e tardio. O acesso de população à escola não tem sido facilitado pelas próprias autoridades nas suas políticas sociais; tanto no período colonial como no período pós independência. Durante o período colonial, uma maioria dos guineenses abrangidos pelo *Estatuto de Indigenato* ficaram excluídos do sistema educativo e sem terem acesso ao ensino, tornando o acesso à escola um privilégio de uma minoria civilizada (Furtado, 2005). Embora revogada em 1961 a lei de Estatuto de Indigenato, na prática a seletividade e a restrição de acesso ao ensino persistiam. Esta situação deve justificar a implementação tardia do ensino secundário na Guiné-Bissau, aliás o primeiro liceu (Honório Barreto) só vinha a ser criado em 1958 numa altura em que muitos países africanos, ainda sob domínio colonial, já se contavam com escolas superiores e de formação profissional.

A política social durante o período colonial (nas zonas libertadas) e anos pós independência revelou-se escassa proporcionando apenas o alargamento do ensino primário. Houve dificuldade em adaptar o sistema colonial herdado à nova realidade, o que contribuiu para agravamento das deficiências que se vinham acentuando em matéria da educação e formação. É de salientar ainda que as carências ao nível do sistema educativo e administração da educação condicionam administração e gestão das escolas. No que respeita à organização, não há um normativo que regule a organização dos estabelecimentos escolares, salvo o Estatuto Base das Escolas Particulares que apresenta uma referência sobre a obrigatoriedade das escolas privadas possuírem uma direção composta por diretor e pessoal docente (Decreto nº 7/1991, Art.13º e 14º).

Contudo, nos últimos anos foram introduzidas algumas reformas com a publicação de importantes normativos como a Carta da Política do Setor Educativo 2009-2020 (CPSE); Programa Trienal para o Desenvolvimento da Educação (PTDE); a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e Estatuto da Carreira Docente (ECD). Estes diplomas vêm minimizar o vazio legal que vinha caracterizando o setor educativo da RGB. Não obstante traduzirem posições que nem sempre vão ao encontro das especificidades do sistema educativo do país. A CPSE assim como PTDE traduzem uma visão do sistema assente numa perspetiva quantitativa. Além de não assumir de forma clara os constrangimentos profundos que afetam o sistema, não se manifestam a necessidade de mudanças estratégicas sobretudo pelo realce

ao ensino técnico e profissional, clarificação da política linguística, reforma de administração e gestão das escolas e implementação de um sistema de supervisão e avaliação.

A LBSE (Decreto-Lei nº 4 /2011) introduz profundas alterações no sistema educativo guineense, conforme se segue: o ensino básico passa a desenvolver ao longo de 9 anos; a obrigatoriedade do ensino básico passa a incluir 7º, 8º e 9ºano. Relativamente à gratuidade, esta abrange apenas os primeiros dois ciclos, podendo alargar-se tendencialmente ao terceiro ciclo, dependendo das possibilidades do estado (art.12º). No ensino secundário foi introduzido 12º ano e passa a desenvolver-se ao longo de 3 anos (10º, 11º e 12º ano).

O ECD (Decreto-Lei nº 2/2011) é um dos importantes normativos que constituem o pacote de legislação aprovada em 2010. Esta lei apresenta as modalidades de formação do pessoal docente, a estrutura de carreira e o seu funcionamento, funções e avaliação do desempenho dos professores e define a obrigatoriedade de formação e condições de acesso à docência (art. 37º e 38º).

2.2.1 Administração e Gestão das Escolas na Guiné-Bissau

Como referimos anteriormente, a Guiné-Bissau é um país, cuja história é marcada por crises socioeconómicas e políticas cíclicas caracterizadas por constante alteração da ordem constitucional sustentada pelas disputas políticas. Estas situações têm tido reflexos negativos na organização administrativa do aparelho do estado, na medida em que as substituições constantes dos governos resultam quase num desmantelamento das estruturas administrativas do estado. Assim sendo, os modelos de administração e gestão têm sido influenciados pelo poder político e económico. Quando é assim, a centralidade em nome de estabilidade administrativa e controlo tende a tornar a prática recorrente para manter tudo sob controlo dos serviços da autoridade central. Esta situação coloca o sistema numa fragilidade e dificuldade organizativa, condenando ao fracasso quase todas as ações educativas no país. É bom ter em conta que “cada escola é uma instituição com uma cultura própria onde se movimentam pessoas com conhecimentos e competências que importa mobilizar para poder responder ao ambiente complexo no qual se situa e que lhe impõe respostas diferenciadas, funcionamento em rede e flexibilidade (Capucha (2008, p.8), porque possuímos hoje a perceção clara de que a escola se encontra perante a necessidade de pensar novas formas de organização e desenvolver modelos de atividades adaptados às transformações decorrentes das atuais sociedades (Sebastião, 2010).

A baixa qualificação dos diretores que uma maioria, além de não ter nenhuma formação, para não falar da especialização em administração e gestão das escolas, são nomeados

geralmente com pendor político e partidário⁸, o que facilita a ascensão das pessoas sem qualificações ao cargo do diretor escolar, constituindo grave problema na gestão das escolas. Na ausência de diploma que institucionaliza os órgãos de administração e gestão das escolas, os órgãos e a sua composição variam de escola para escola (Furtado, 2005), mas em todas as escolas existe um diretor. Uma maioria das escolas funciona na base das normas práticas, sem regulamento; nos casos em que exista, não é divulgado.

De ponto de vista de gestão pedagógica, a situação mais candente nas escolas guineenses é a falta de profissionais qualificados e a falta de condições para operacionalização do processo do ensino/aprendizagem em sala de aula. A metodologia tradicional do professor expor tudo no quadro escrito ou oralmente e alunos copiarem para depois reproduzirem fielmente nos exames é a que caracteriza as práticas do ensino/aprendizagem na RGB. As escolas guineenses não têm bibliotecas, nem a internet, salvo alguns liceus das zonas urbanas que contam com as oficinas da língua portuguesa apoiadas pelo PASEG⁹ e a FEC¹⁰. O elevado número dos alunos por turma e da carga horária do professor são outros problemas que dificultam o processo do ensino/aprendizagem. O português, enquanto língua do ensino, é falado apenas por 10% dos guineenses. Esta dificuldade linguística constitui, por si só, uma barreira à participação efetiva das crianças em todo o processo educacional. Relativamente às infraestruturas, um número considerável das escolas guineenses são precárias¹¹ e limitadas em termos dos edifícios e materiais. Portanto tendo em consideração a este condicionalismo patente no sistema, torna interessante saber até que ponto os líderes escolares conseguem mobilizar os atores escolares e gerir os processos para provocar o sucesso dos seus alunos, como está plasmado na L B S E (decreto-lei nº 4/2011) e Despacho nº 21/2013. Não obstante, estes dois últimos normativos apontarem os diretores como fatores de mudança e de promoção da melhoria da organização da escola e qualidade do ensino, enfatizando uma gestão democrática e participativa, os resultados têm sido pouco favoráveis à esta perspetiva.

⁸ Os diretores escolares são indigitados na base da cor partidária sem concurso público.

⁹ Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau (PASEG), na primeira fase, visava minimizar as carências do sistema educativo guineense, principalmente ao nível de recursos humanos, através do envio e colocação de professores portugueses nas escolas. Estes professores desenvolviam atividades de docência no Ensino Básico e Secundário (português, matemática, filosofia, físico-química, biologia), prestando, simultaneamente, apoio na administração e gestão escolar. Na 2ª fase do projeto, os técnicos portugueses deixaram de dar aulas nas escolas do ensino básico e secundário e passaram a dar formação aos docentes guineenses destes níveis, alargando para regiões.

¹⁰ Fundação Fé e Cooperação (FEC) trabalhou na RGB em colaboração com alguns projetos nacionais: *Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau* (PAEIGB); o Projeto *+Escola – Capacitação de professores, diretores e a comunidade*.

¹¹ Maioria das escolas é de barracas feitas de palhas e bloco de areia sem cimento improvisados.

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Natureza do estudo e opção metodológica

Partimos para esta investigação com a convicção de que a nossa área de estudo seria a liderança porque, além do nosso interesse particular pelo tema, pela sua complexidade, compreendemos que a falta de uma visão global e estratégica da organização em todas as suas unidades pode desviar a sua orientação para objetivos menos claros e comprometedores. Por outro lado, o conhecimento que fomos adquirindo e a nossa experiência como professor e a experiência de três anos como Presidente do Conselho Técnico Pedagógico foram facilitadores. Depois de termos levantado a questão da liderança na escola identificámos o nosso problema:

Apesar da crença generalizada de que a liderança faz a diferença, as práticas de líderes escolares têm demonstrado poucos impactos positivos nos resultados escolares.

Partindo do pressuposto referido, interessa nos inquirir os atores escolares que interagem com a diretora sobre as práticas de liderança da escola nas perspetivas dos resultados escolares dos alunos, buscando compreender como professores, alunos e pessoal não docente percebem a liderança da diretora, se nas suas opiniões existe uma relação entre a liderança da diretora e resultados dos alunos, em caso de afirmativo, como isso ocorria. Neste sentido, começámos a identificar algumas questões que nos interessam esclarecer:

- Que estilo de liderança identifica a escola em estudo?
- A liderança do diretor tem uma relação com aprendizagem escolar dos alunos?
- Que ações o diretor desenvolve no sentido da melhoria da escola?
- A liderança do diretor promove um envolvimento de todos atores escolares
- O diretor incentiva um trabalho colaborativo?
- O diretor acompanha /monitoriza o processo de ensino/aprendizagem?

O pressuposto que motivou a realização desta investigação foi construído na base de interesse pelo fenómeno que é considerado hoje *fator-chave* para o desenvolvimento organizacional; compreender no contexto do estudo a forma como a líder escolar organiza as atividades escolares e a maneira como gere os processos para provocar o sucesso dos alunos.

Discute-se hoje a forma como os líderes escolares exercem os seus cargos; os comportamentos dos diretores e a forma como gerem os processos continuam a merecer intenso debate no campo da investigação. Alguns estudos defendem que, para, além do

ensino em sala de aula, a liderança é a segunda variável mais determinante entre as que provocam o sucesso escolar dos alunos (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004; Bolivar, 2012). Para que a escola possa cumprir a sua missão com sucesso é necessário uma liderança forte e flexível, que seja capaz de mobilizar todos os atores envolvidos à volta de uma visão e missão comum, partilhando a sua liderança com os órgãos intermédios transformando a escola numa verdadeira comunidade de aprendizagem (Leithwood et al., 2004; Day et al., 2009; Elmore, 2010; Silva e Lima, 2011; Bolivar, 2012). Estes predicados nem sempre os líderes escolares os apresentam, o que nesta perspetiva poderá estar na base do fraco rendimento escolar dos alunos.

De acordo com o problema de pesquisa e tendo em conta a natureza dinâmica dos fenómenos escolares que iremos analisar, como referimos na introdução, levaram-nos a privilegiar, do ponto de vista metodológico, uma abordagem de estudo de caso, caso único, privilegiando a investigação qualitativa. Trata-se de “estudar o que é único, particular e específico” (Afonso, 2005, p. 70; Yin, 2003; Bogdan e Biklen, 1994).

O estudo de caso investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes e o investigador procura conhecer de forma profunda os fenómenos em estudo sem no entanto ter o controlo dos comportamentos” (Yin, 2003, p.19). De acordo com este autor, há dois tipos de estudo de caso: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. O primeiro apresenta uma unidade de análise e o segundo, mais de uma unidade de análise. Stake (1995) identifica três modalidades de estudo de caso: intrínsecos, instrumentais e múltiplos. Segundo este autor, no primeiro caso, interessa-se o conhecimento aprofundado de uma situação concreta, no que ela tem de específico e único; no segundo caso, consiste na compreensão aprofundada de um problema visando o desenvolvimento de uma teoria e a terceira destina-se a assegurar uma maior abrangência na construção de teorias (Afonso, 2005).

Bogdan e Biklen (1994, p.83) assinalam que “na investigação qualitativa uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe a cerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo, pelo que o pesquisador tem de se esforçar intelectualmente para eliminar os seus preconceitos”. Neste tipo de pesquisa, o investigador tem um plano flexível e os procedimentos baseiam-se em hipóteses teóricas, o que pressupõe um esforço do investigador na compreensão do comportamento do objeto em estudo utilizando como técnicas de recolha de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos, pois estes fornecem os parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes”. Para Creswell (1994), ao escolher o caso, o pesquisador estabelece um fio condutor lógico e racional que orientará

todo o processo de recolha de dados. E num estudo de caso, não se estuda um caso para compreender os outros casos, mas para compreender o caso em estudo.

Segundo Sousa (2009) a vantagem de estudo de caso consiste na focalização do investigador num acontecimento e na utilização de diversos instrumentos tentando compreender os processos.

Conforme o protocolo de estudo de caso apresentado no (Anexo A), para proceder ao trabalho de campo, dividimos o tempo em quatro momentos. O estudo empírico decorreu durante mês de Junho e Julho de 2017. Antes da nossa partida para o local, contactámos a diretora da escola (via telefónica), informando antecipadamente sobre a nossa opção em efetuar o nosso estudo na escola que dirige. Na primeira semana de Junho, quando já nos encontrávamos no terreno, antes de recolha de dados, procedemos às diligências necessárias para cumprir as formalidades e as questões éticas, tanto a nível administrativo como ao nível individual. A nível administrativo, para obter acesso à instituição e à recolha de dados, formalizámos a nossa solicitação à diretora (Anexo B) através de uma carta à direção da escola e contactámo-la pessoalmente. Quando fomos recebidos pela diretora, além de solicitámos os documentos de que precisávamos como plano de atividades, projeto educativo e regulamento interno, por os considerarmos de importantes fontes de informação, uma vez que a escola se orienta a partir deles e neles podemos encontrar registos de eventos/atos e atividades que marcam o dia-a-dia da escola; solicitámos ainda a diretora uma reunião com a direção da escola que incluiria representantes dos três grandes grupos que, *a priori*, apontámos como potenciais alvos, fontes de informação e, que poderiam facilitar os próximos passos a seguir (Presidente do Sindicato de Base dos Professores, Presidente da Associação dos Alunos e dois representantes do pessoal não docente. A participação destes elementos na reunião é extremamente importante dada as suas influências nos grupos que representam. Nesta reunião, tivemos a oportunidade de esclarecer sobre o objetivo, amplitude, tempo e pertinência do nosso estudo, assim como garantir a confidencialidade quanto às informações e dados a serem fornecidos.

Como Bogdan e Biklen (1994, p.117) chamam à atenção neste aspeto “a obtenção da autorização para realização do estudo deve envolver mais do que uma bênção oficial, caso contrário o estudo pode ser sabotado por sujeitos melindrados”. Com base nesta chamada de atenção que entendemos por bem fazer participar os representantes das partes envolvidas na escola nesta reunião de esclarecimento

Em seguida, já no segundo momento, na terceira semana de Junho, aplicámos a entrevista semiestruturada a focus group dos alunos do 10º, 11º e 12º ano.

No terceiro momento, já na última semana de Junho e primeira semana de Julho, aplicámos entrevistas semiestruturadas a focus group do pessoal docente (PD), focus group do pessoal não docente (PND) e uma entrevista semiestruturada à própria diretora da escola e no quarto momento procedemos à tradução das entrevistas e análise de conteúdo. De acordo com Yin (2003), a aplicação deste tipo de entrevista, além de permitir ao investigador angariar a quantidade necessária de informação, pode-lhe dar indicação de novas fontes de informações.

3.2 População e Amostra

Depois de definirmos o objeto do nosso estudo, *papel da liderança na melhoria dos resultados escolares*, a nossa preocupação assentava desde logo em que estabelecimento escolar iríamos efetuar esta pesquisa. A escolha recaiu sobre uma escola do ensino secundário da rede pública do Setor Autónomo de Bissau (RGB). A opção por esta escola deve-se, em parte pela sua localização geográfica em relação ao lugar onde habitamos e por outro lado, devido ao tempo da diretora no cargo. A escola escolhida foi criada no ano 1958/1959, tendo características iguais a outras escolas do país.

A Seleção de amostra é particularmente importante por constituir o cerne da investigação (Bravo e Eisman, 1998), não obstante Starke (1995) refere que na investigação, o estudo de caso, não é baseada em amostragem.

Para Marconi e Lakatos (1999, p.43) “ amostra é uma porção/parcela, convenientemente selecionada do universo/população que será submetida à verificação”. De acordo as mesmas autoras, há dois grandes tipos de amostragem: probabilística e não probabilística. A primeira, além de apresentar aspetos relevantes no que concerne à representatividade do universo e significância, segundo autoras, a sua aplicação torna possível o investigador submeter o resultado a um tratamento estatístico, o que permite ao investigador recompensar os erros amostrais; a segunda, por não fazendo o uso de formas aleatórias de seleção, “torna-se difícil a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo, por exemplo, entre outros, erros de amostra” (idem,p.54).

Neste sentido, a nossa amostra é selecionada por conveniência/intencional e é não probabilística, tratando-se de estudo de um caso único, específico e qualitativo (de ponto de vista paradigmático). O que nos interessa é compreender e descrever os fenómenos no seu ambiente natural e as opiniões dos atores escolares sobre a liderança da diretora, na perspectiva dos resultados dos alunos, sem pretender generalizar os resultados.

De acordo com Bravo e Eisman (1998) a construção de amostra é sempre intencional baseada em critérios paradigmáticos e teóricos em detrimento dos critérios probabilísticos, procurando-

se as variáveis máximas e não a uniformidade. Estes autores identificaram para o estudo de caso, os tipos de amostras conforme se segue: amostras extremas (caso único); amostras de casos típicos ou especiais; amostras de variação máxima adaptada a diferentes condições; amostras de casos críticos; amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes e amostras de conveniência. Yin (2003) considera os processos de amostragem de dinâmicos e sequenciais pelo que, segundo este autor, a amostra é ajustada sempre que surjam novas hipóteses de trabalho; o processo de amostragem só está concluído, quando se esgota informação a extrair através do confronto das diversas fontes de evidência.

Bogdan e Biklen (1994, p.95) ao definirem amostragem interna, entendem que se trata “das decisões que são tomadas a partir de uma ideia geral daquilo que se pretende estudar; as pessoas com quem queremos falar; qual a hora do dia em que o faremos; quantos documentos e de que tipo iremos rever”. Estes autores aconselham que numa situação em que o investigador não puder examinar a totalidade da população, ver e falar com todos sujeitos que lhe interessam, é aconselhável que se certifique de que a sua amostra é suficientemente vasta, de modo a explorar a diversidade de tipos. E, o “investigador deve ainda fazer a seleção com base na qualidade de dados” (idem, 1994, p.95).

A nossa amostra é constituída por 55 professores (num universo de 148) de diferentes grupos (os efetivos/as do quadro da escola e novos ingressos), 30 alunos do ensino secundário (num universo de 3438 do 3ºciclo do ensino básico e ensino secundário) e 10 elementos do pessoal não docente (num universo de 16 elementos).

Como é obvio, em qualquer investigação é imprescindível pensar em formas e modos como recolher as informações que estão lhe subjacentes. Este será assunto que abordaremos no ponto seguinte.

3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Para proceder à recolha de dados neste estudo, fizemos a triangulação metodológica. Optámos pelo inquérito por entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Segundo Coutinho (2008, p.9) “ a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a poder obter um resultado final o mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149), o “termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, por outras palavras, são

os materiais que formam a base de análise. Incluem materiais coligidos ativamente pelo investigador como, por exemplo a transcrição de entrevistas, notas de campo relativas a observações participantes, assim como diário, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornal". De acordo com os mesmos autores, são os dados que fazem a ponte com o mundo empírico e "incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca de aspetos da vida que se deseja explorar" (idem, 1994, p.149). Yin (2003) considera que a utilização de diversas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite ao investigador considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise.

Vamos proceder à análise documental (plano anual de atividades e regulamento interno), por considerarmos estes documentos como importantes fontes de informações, uma vez que nos vai permitir, com certeza, saber que atividades são desenvolvidas na escola e a própria identidade da escola, o que ela tem de particular em relação às outras escolas, ou seja, a sua singularidade.

Entrevista

Para reforçar as informações obtidas a partir dos dados documentais, entendemos ser pertinente fazer entrevistas semiestruturadas com informantes-chaves (Yin, 2003). Isto permitiu-nos fazer uma análise comparativa entre opiniões dos entrevistados e informações constantes nos dados documentais para melhor testar a nossa hipótese.

Marconi e Lakatos (1999) definem a entrevista como conversa entre duas ou mais pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto mediante uma conversa de natureza profissional. Segundo estas autoras, há dois tipos de entrevistas: padronizada/ estruturada e não padronizada. Na primeira, as perguntas são elaboradas previamente por entrevistador e respondentes que são pré-selecionados, na segunda, "o entrevistado tem a liberdade de desenvolver cada situação na direção que achar adequada" (idem, 1999, p.96).

Aplicámos entrevista semiestruturada (Anexo C,D,E e F) aos informantes-chaves (Yin, 2003), à própria diretora, a focus group dos alunos (10º, 11º e 12ºano), a focus group dos professores e a focus group do pessoal não docente. Aplicámos a entrevista à diretora para saber qual é a autoperceção que tem sobre as suas práticas de liderança e das três outras entrevistas à focus group, precisávamos de saber como eles percebem a liderança da escola no sentido de aprendizagem dos alunos e, que influências acham que esta tem nos resultados escolares dos alunos.

Encontrámos o justificativo da nossa opção pela técnica da entrevista que (Marconi e Lakatos (1999), segundo estas autoras, a entrevista, além de dá ao investigador a possibilidade de repetir, esclarecer, reformular as perguntas, oferece-lhe a oportunidade para avaliar atitudes,

condutas, os gestos e reações dos entrevistados e a partir dela, o investigador pode obter informações não constantes nas fontes documentais.

3.4 Procedimentos de recolha de dados

Numa investigação qualitativa, o processo de recolha de dados requer um tempo considerável da permanência do investigador no campo de estudo, uma vez que é preciso transcrever as auscultações realizadas aos participantes. O processo da recolha de informação do nosso estudo realizou-se entre Junho e Julho de 2017. As entrevistas foram aplicadas nas datas, conforme as etapas que se seguem:

Quadro 1: Etapas de recolha de dados

Data	Hora	Instrumento	Amostra
15. 6. 2017	10H00	Entrevista	Grupo dos Alunos
16. 6. 2017	13H30	Entrevista	Grupo dos alunos
19. 6. 2017	10H30	Entrevista	Grupo dos professores
20. 6. 2017	15H30	Entrevista	Grupo dos professores
27. 6. 2017	13H45	Entrevista	Grupo do P. Não Docente
28. 6. 2017	11H10	Entrevista	Diretora

Para proceder à análise das entrevistas, obviamente, tínhamos que transcrevê-las para suporte eletrónico (dactilografadas em Word) tomando em consideração todos os procedimentos para a facilitação das suas análises.

3. 5 Análise de conteúdo

Com base nos objetivos que foram propostos neste estudo, foram criados, apresentados e analisados vários indicadores que possibilitaram caracterizar a ação do diretor na escola, assim como a sua visão sobre a organização educativa. Neste sentido, as entrevistas aplicadas foram subdivididas em cinco blocos temáticos, permitindo assim a recolha e tratamento de dados em interação com os temas abordados na revisão da literatura. Assim sendo, as informações foram agrupadas em categorias e subcategorias e unidades de registo para que torne possível trabalhar os dados à luz da subjetividade.

De acordo com Vala (1986, p.111) a categorização “é classificar, é uma tarefa que visa reduzir a complexidade da informação através da sua identificação, ordenação, atribuindo-lhe sentido. Uma categoria é habitualmente composta por um termo chave que indica a

significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Bardin (2009, pp.121-128) sintetiza os processos de análise de conteúdo em três fases: pré-análise (considerada a fase de leitura “flutuante” e da organização propriamente dita), exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

i) a primeira fase “corresponde a um período de intuições, tendo por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso a desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem interpretação final); ii) a segunda fase consiste essencialmente em operações de codificação¹², decomposição ou enumeração de categorias e unidades de registo e; iii) Na terceira fase os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Neste sentido, a partir das categorias principais: dados bibliográficos (caracterização do diretor); a construção de visão e definição de um rumo (um entendimento partilhado sobre a escola, definição dos objetivos e metas e expectativa de alto desempenho); desenvolvimento das pessoas (apoio e motivação, consideração às pessoas e estímulo intelectual); compreensão e redesenho da organização (promoção de um trabalho colaborativo; estruturação da escola, desenvolvimento de comunidade de aprendizagem profissional) e a gestão do processo do ensino/aprendizagem (apoio ao ensino: avaliação, supervisão, coordenação do currículo e o estabelecimento de relações produtivas com pais e a comunidade educativa em geral), foram definidas estas categorias, subcategorias e unidades de registo a partir das fontes internas (entrevistas), a partir dos processos, interligando e codificando como se pode constatar no protocolo (anexo A). A partir daqui o documento é apresentado de forma que permite ao investigador olhar para os dados evidenciar melhor a sua distribuição e interpretá-los.

¹² “Codificação é o processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (O. R. Holsti, 1969, cit. por Bardin, 1986, p.129)

CAPÍTULO IV- ESTUDO DE CASO

4.1 Caracterização da escola e a sua história

A escola secundária com 3º ciclo do ensino básico, Liceu Nacional Kwame Nkrumah situa-se no centro urbano na cidade de Bissau, numa zona habitada pela classe media e alta, na mediação entre Ministério da Educação Nacional, antiga Presidência da República e Praça Titina Silla. O primeiro liceu do país foi inaugurado em 1958 com o nome do Honório Barreto, o nome que em 1975 foi substituído por Liceu Nacional Kwame Nkrumah. Neste ano letivo 2016/2017, a escola conta com 37 Salas, 111 turmas distribuídas em quatro pavilhões e um edifício principal com um andar. Para além da biblioteca, sala de informática, Centro de Cartografia, o liceu conta ainda com uma oficina da língua portuguesa apoiada pelo Projeto de Apoio ao Sistema Educativo Guineense (PASEG). No que tange aos órgãos da administração e gestão da escola, o Liceu Nacional Kwame Nkrumah conta com uma Assembleia Geral, diretor, Conselho Técnico Pedagógico, Conselho Disciplinar, Administração e Finanças. Além destes órgãos, há órgãos intermédios: responsáveis dos períodos, os coordenadores das disciplinas curriculares, coordenadores dos anos e diretores de turmas.

Comunidade Escolar

Diretora

Com estes três grupos de entrevistados mais a entrevista à diretora, pensamos termos conseguido recolher dados suficientes para analisar o papel do líder/diretor no seu estabelecimento de ensino, permitindo-nos fazer uma comparação entre a perceção do diretor sobre a forma como exerce a sua liderança com a perceção recolhidas dos professores, alunos e pessoal não docente que foram submetidos às entrevistas. No quadro seguinte apresentamos uma breve caracterização da diretora.

Primeira categoria (caracterização da diretora)

Quadro 2: Caraterização da diretora

Escola	Género	Idade	Formação académica	Formação específica para o cargo	Coletivo da disciplina Curricular	Experiência na docência	Experiência No cargo	Experiência na escola
LNKN	F	48 anos	Licenciatura	Não	Psicologia	7anos	5 anos	4 anos

Da análise do quadro 2, podemos verificar que, se tomarmos em consideração ao contexto do estudo, não obstante sem formação específica para o cargo, a diretora tem a licenciatura, tem 7 anos de experiência na docência e 4 anos na administração e gestão escolar. De referir que a diretora exerceu (num período de 1 ano) o cargo de Presidente do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). Entretanto sobre as práticas da liderança na escola:

Segunda categoria (Construção de uma visão e definição de um rumo)

Esta categoria engloba um conjunto de questões que consideramos determinantes, para saber o modo como o diretor da escola em estudo constrói a sua visão e define a sua própria orientação.

Subcategoria 2.1 Conceito de desenvolvimento de um entendimento partilhado.

Inclui as referências produzidas pelos entrevistados que exprimem a ideia que possuem sobre desenvolvimento de entendimento partilhado sobre a organização da escola. Integra a descrição das práticas do diretor e experiências verificadas ao longo de tempo.

“para mim, enquanto profissional desta escola, entendimento partilhado significa estarmos todos mobilizados num único sentido para bem da escola. Nem sempre é fácil, embora a diretora se esforça muito neste sentido”.

Subcategoria 2.2 Definição dos objetivos e metas da escola e promoção da sua aceitação

Integram as afirmações dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre a maneira como a diretora define, comunica os objetivos e metas da escola e como tomam conhecimento deles.

“ Falar dos objetivos e metas da escola para mim pressupõe ter um tempo razoável para desenvolvimento de um conjunto de ações para alcançar estes objetivos. Eu considero, em parte, que para alcançar as metas, é preciso mais canais de comunicação e mais envolvimento, porque no meu entender, quanto mais pessoas estão bem informadas, menos erros nas suas ações, mais eficiências no trabalho”

Subcategoria 2.3 Expectativa de alto desempenho

Integram as afirmações dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre o modo como a diretora manifesta a sua expectativa em relação ao desempenho colaboradores.

“ nós podíamos ser mais produtivos e ter alunos excelentes como é desejo da nossa sociedade e próprio estado, mas a difícil condição imposta pelo estado ao setor do ensino não facilita o nosso trabalho. Nas reuniões a diretora exprime sempre o que ela espera do nosso trabalho com os alunos, o nosso desempenho, mas ..., considero que é necessário reduzir número de alunos por turma, porque excesso dos mesmos por turma é uma das barreiras ao nosso trabalho”

Quanto à *construção de visão e definição de um rumo* para a escola, de uma forma geral, as opiniões dos entrevistados são diversas, tanto entre grupos, como dentro de cada grupo, mas a tendência geral dos testemunhos entre grupos, testemunha que a maioria das intervenções do pessoal não docente considera que a diretora comunica/ partilha a sua visão e promove um trabalho cooperativo para alcançar a meta comum e, manifesta sempre a sua expectativa de alto desempenho, tanto dos professores como destes com os alunos. As opiniões dos alunos são idênticas às dos professores em reconhecer os esforços da diretora na promoção de um entendimento partilhado entre membros, apontando os fatores externos à escola como os que mais inibem ações do diretor na melhoria da escola.

Terceira categoria (Desenvolvimento das pessoas)

As práticas que se inserem nesta categoria proporcionam um contributo extremamente importante para a motivação e desempenho de um trabalho, porque visa a criação de habilidades, capacidades, conhecimentos e levam ao comprometimento (Leithwood et al., 2006; Silva e Lima, 2011). Portanto esta categoria inclui um conjunto de questões tendo como a base as dimensões/unidades de registo que se seguem.

Subcategoria 3. 1 Disponibilidade de dar apoio individualizado

Nesta subcategoria incluem-se as afirmações dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre a disponibilização de apoio individualizado por parte da diretora aos colaboradores e aspetos que consideram constituir obstáculos ao desenvolvimento dos seus trabalhos.

“ a nossa escola, não obstante escassos recursos materiais e financeiros, é uma escola em que eu vejo que há dinamização, tentativa de ... disponibilizar formação de capacitação dos professores de maneira a melhorarmos. Eu diria que é insensato falar de apoio individualizado

numa escola com 148 professores e mais de 3000 alunos. Talvez fosse mais eficaz apoiar aos coordenadores dos coletivos e estes por sua vez aos professores”

“ Podia-me ter desenvolvido mais, se tivesse tido mais apoio de quem tem mais domínio na planificação e gestão de sala de aula”

Subcategoria 3. 2 Demonstração de consideração pelas pessoas

Integram as afirmações dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre a maneira como a diretora se relaciona com eles, como são tratados e o que consideram ser o ponto fraco e pontos fortes desta.

“ é notório que diretora trata as pessoas realmente com generosidade, mais considero que podia ter mais efeito no nosso trabalho e na ação da escola é a sua interação e envolvimento com todos os membros da escola. Parece-me que ela privilegia mais o trabalho administrativo”

Subcategoria 3. 3 Estímulo intelectual

Nesta subcategoria incluem-se as afirmações dos entrevistados que apresentam as suas opiniões sobre as ações da diretora em incentivar aos membros a aceitarem os desafios intelectuais e a repensarem as suas práticas.

“ o que nos poderia nos ajudar era a acessibilidade à rede da internet, uma vez que o país carece de bibliotecas. A oficina da língua portuguesa que funcionava a quando do projeto PASEG, ajudava-nos bastante, tanto no acesso às informações através da internet. Havia cursos de aperfeiçoamento da língua portuguesa e cursos de informática”

“ a vontade não nos falta, nem ambição de evoluirmos intelectualmente e melhorar as nossas práticas, mas é preciso que alguém crie condições para aprendizagem profissional em contexto de trabalho, isso nos ajudaria a inverter o statu quo”

Quarta categoria (Conceção da organização, redesenho das funções e responsabilidades)

As práticas de liderança que se inserem nesta categoria assentam na promoção de um trabalho colaborativo como uma componente forte da cultura escolar, estruturação/ melhoria

contínua da escola, desenvolvimento da comunidade profissional de aprendizagem, relações produtivas com pais, encarregados da educação e a comunidade educativa em geral (Silva e Lima, 2011; Leithwood et al., 2004, Day et al., 2009; Bolivar, 2012).

Subcategoria 4. 1 Construção de cultura colaborativa.

Engloba os testemunhos dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre ações da diretora na promoção de um trabalho colaborativo e envolvimento nos processos decisórios.

“ a diretora transformou a reunião de coordenação trimestral em aula modelo e de coordenação, é louvável. Para mim faz mais sentido. Mas a meu ver, parece-me que a promoção de seminários (internos) de formação e capacitação em matéria de planificação e autoavaliação teria mais impacto no nosso trabalho e com alunos”

Subcategoria 4.2 (Reestruturação da escola/ redefinição dos papéis e responsabilidades)

Nesta subcategoria incluem-se as afirmações dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre a estruturação da escola e o que consideram ser necessário para a melhoria funcional da escola.

“ para mim, daria mais jeito para resolução dos problemas, sobretudo dos alunos, que sejam aumentadas estruturas complementares de resolução dos problemas, ou sejam aumentados os elementos que fazem parte deste órgão...”

“ eu diria que a nossa inclusão na planificação de horários, poderia minimizar a questão de coincidências de horas outrora verificada nos horários”

“ ... 3000 mil alunos, 148 professores e pessoal não docente (...) não é fácil ao conselho pedagógico (um órgão unipessoal) atender todos os problemas, o mais sensato seria transformar este órgão num órgão colegial com mais elementos”

Subcategoria 4. 3 (construir relações produtivas com famílias e a comunidade educativa)

Estrita relação da escola com o seu meio envolvente é fundamental na governação das escolas na medida em que “os líderes escolares, para poderem acompanhar as mudanças políticas, antecipar tendências e resolver potenciais problemas que surjam nas suas escolas, precisam de passar um tempo bastante significativo em contato com pessoas que estão fora

dos seus estabelecimentos, quer através de reuniões, quer por via de conversas informais, telefonemas ou mensagens de correio eletrónico, entre outros (Silva e Lima, 2011, p121; Leithwood et al, 2004).

Portanto nesta subcategoria incluem-se as afirmações dos inquiridos que fazem referência às ações da diretora no estabelecimento de relações e promoção de envolvimento, em particular dos familiares e a comunidade educativa na vida da escola.

“ a diretora tem tido dificuldade em ligar a escola aos pais. Eu além de ser professor aqui, também sou pai. Acho que a não participação dos pais na vida da escola pode criar mais dificuldade à escola, por isso devem ser envolvidos”

“ ... também com o envolvimento dos pais, a escola fica a saber a situação sociocultural e económica de cada aluno”.

Quinta categoria (Gestão do processo do ensino/aprendizagem)

Gestão do processo do ensino/ aprendizagem consiste na coordenação de várias iniciativas com vista a assegurar a estabilidade necessária à melhoria da escola, que passa necessariamente pelo desenvolvimento das práticas como avaliação, supervisão, gestão do currículo, e no fornecimento de recursos de apoio a estes processos (Waters et al.,2003).

Subcategoria 5.1 Apoio ao ensino (avaliação, supervisão, coordenação do currículo)

Engloba as afirmações dos entrevistados que ilustram as suas opiniões sobre ações da diretora na gestão dos processos do ensino e o que para eles seria mais necessário para rentabilizar a melhoria da escola nestes aspetos.

“ apesar da prática de supervisão ter sido introduzida na escola, no ano passado e que está a ser desenvolvida, um intercâmbio com outra escola em matéria de avaliação e supervisão ajudaria muito”

Subcategoria 5.2 Acompanhamento/ monitorização de atividades escolares e promoção de clima promotor de aprendizagem

São incluídos nesta subcategoria as referências feitas pelos inquiridos às ações da diretora na monitorização das atividades escolares.

“ a dimensão da escola e volume de alunos que estudam aqui, requer alargamento das estruturas de controlo e acompanhamento, também é preciso criar condições para que as estruturas intermédias funcionem bem e...”

“ abertura da direção da escola, a motivação, liberdade de inovar e iniciativa podem ajudar bastante, porque com isso sentimo-nos à vontade e não cria desconfiança; enfatizar mais aspetos humanos”.

Alunos

No ano letivo 2016/2017 a escola foi frequentada por 3438 alunos oriundos de diferentes localidades da cidade de Bissau, estando distribuídos pelo 9º ano (3º ciclo do ensino básico), 10º, 11º e 12º ano. Os alunos com necessidades educativas especiais entram na mesma sala e na mesma turma com os do ensino regular e a escola não tem cursos profissionais. Dos 3438 alunos, 237 (7%) são do 3ºciclo do ensino básico e 3201 são do ensino secundário: 10º ano =1411 alunos, 11ºano = 1163 alunos e 12º ano = 627 alunos (93%).

Pessoal docente

No ano letivo 2016/2017 exerceram funções docentes 148 professores dos quais 123 são efetivos/ pertencem ao quadro de escola (83%) e 25 são novos ingressos/ os que estão em processo de efetivação (17%). Pode concluir-se que o corpo docente é estável.

O pessoal não docente

Relativamente ao pessoal não docente, no universo de 16, 10 pertencem ao quadro de escola (6 pessoal administrativo e 4 auxiliares educativos), 87,5% e 6 são contratados (2 pessoal administrativo e 4 auxiliares educativos), 12,5%. Esta população apresenta alguma estabilidade o que tem garantido um trabalho contínuo na escola.

4.2 Análise e interpretação de dados

Neste capítulo, apresentaremos a análise de dados recolhidos ao longo da nossa investigação que, além de vir a provar-se complexa, é também interessante.

Bogdan e Biklen definem análise de dados como “um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com objetivo de aumentar a sua própria compreensão destes mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994, p205).

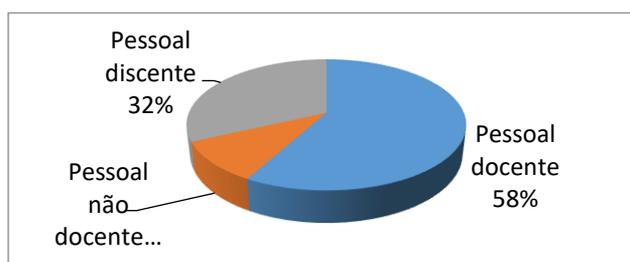
Segundo os mesmos autores, a especulação pode ser produtiva neste tipo de investigação, uma vez que ajuda a assumir os riscos para desenvolvimento de novas ideias plausíveis em função do que se observa.

Depois de recolha dos dados das auscultações, surgiu a necessidade de tratamentos dos mesmos pelo que fomos obrigados a transcrever as entrevistas para constituir uma única base de dados. A partir destes dados passámos à codificação e à criação de categorias. Este sistema de codificação pressupõe “percorrer os seus próprios dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida escrever as palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias” (Bogdan e Biklen, 1994, p.121).

Perante a diversidade de indicadores potenciadas pelo quadro teórico, fomos obrigados a triangular a informação, de acordo com a prioridade da nossa investigação, optando por referir o modelo teórico de (Leithwood e al.,2004), para quatro práticas eficazes de liderança que abordámos no ponto 1. 6 do 1º capítulo.

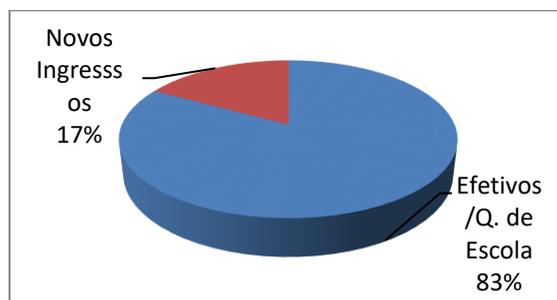
A nossa amostra, ou seja, pessoas submetidas às entrevistas são 95 elementos (55 professores, 30 alunos e 10 elementos do pessoal não docente como referimos anteriormente, distribuídos das seguintes forma:

Gráfico 1: Composição da amostra (pessoal docente, não docente e pessoal discente)



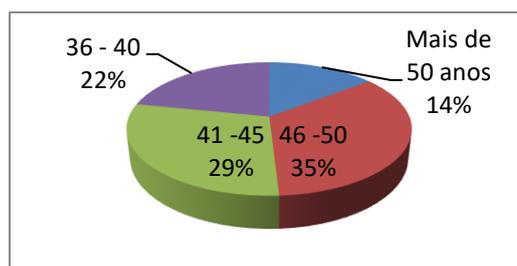
Pessoal docente

Gráfico 2: Categoria profissional do pessoal docente



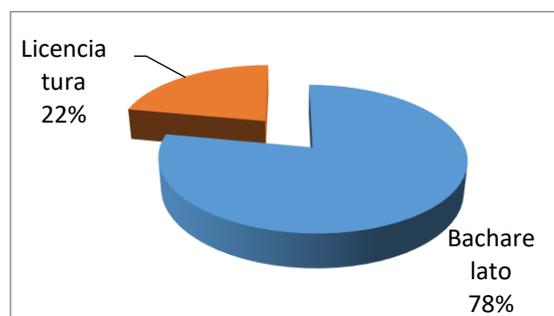
Analisando o gráfico 2, podemos concluir que a grande maioria do corpo docente pertencem ao quadro da escola.

Gráfico 3: Distribuição do pessoal docente por fase etária



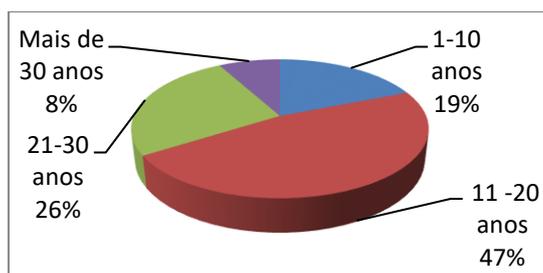
Do ponto de vista da idade (gráfico 3), uma maioria dos docentes (64%) está entre 41 a 50 anos, o que nos leva a concluir que é um corpo docente estável e com grande maturidade.

Gráfico 4: Distribuição do pessoal docente por habilitação acadêmica



No que se refere à habilitação acadêmica, todos docentes têm formação (78% têm bacharelato e 22% têm a licenciatura).

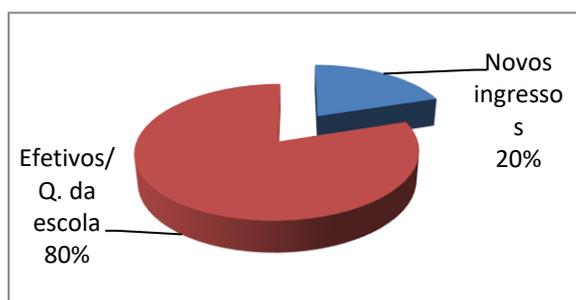
Gráfico 5: Experiência profissional do pessoal docente



Relativamente a anos de experiência no serviço, uma maioria (73%) tem entre 11 a 30 anos de serviço pelo que podemos concluir que a maioria parte do corpo docente que leciona na escola tem uma larga experiência profissional na docência.

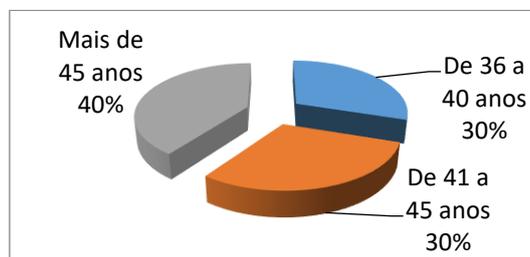
Pessoal não docente

Gráfico 6: Distribuição do pessoal não docente por categoria profissional



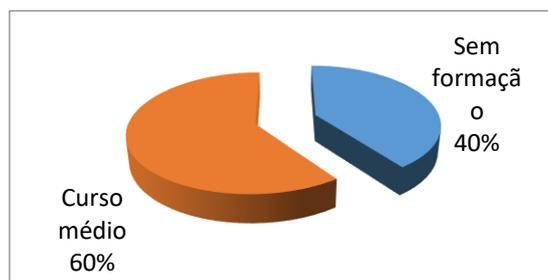
Concernente ao pessoal não docente, analisando os gráficos 6 pode-se chegar à conclusão que uma grande maioria pertence ao quadro da escola.

Gráfico 7: Distribuição do pessoal não docente por fase etária



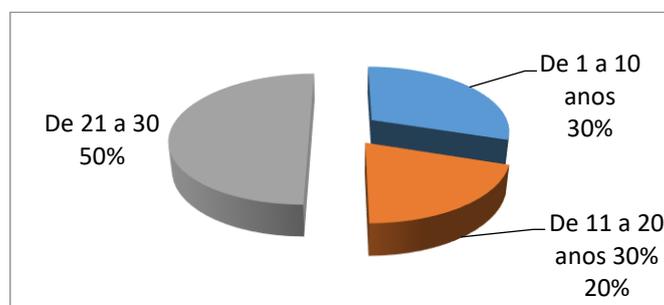
Em termo da idade, uma maioria do pessoal não docente tem a idade compreendida entre 41 e mais de 45 anos, isso nos leva a concluir que são funcionários com uma certa maturidade.

Gráfico 8: Distribuição do pessoal não docente por habilitação académica



Quanto a habilitação académica, maioria dos funcionários tem curso médio e 40% não têm nenhum grau de formação.

Gráfico 9: distribuição do pessoal não docente por anos de serviço



E, no que tange a anos de serviço, uma maioria (70%) tem entre 11 a 30 anos de serviço.

Entretanto partimos da crença de que os professores, alunos e funcionários nem sempre são consultados sobre o que deve ser feito no sentido da melhoria da escola; raramente são envolvidos nos processos decisórios ou na construção das estratégias e instrumentos que orientam a vida da escola e os resultados dos alunos nem sempre merecem a preocupação dos líderes escolares. Daí o interesse do nosso estudo em focalizar-se na opinião dos atores buscando compreender como eles percebem a liderança da escola na perspectiva dos resultados escolares, ou seja, sobre implicação ativa dos professores e alunos nos processos da melhoria da escola e no processo do ensino/aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, tomámos como a base do nosso estudo o modelo teórico assente na quatro conjuntos de práticas eficazes liderança escolar apresentado por (Leithwood et al., 2004).

Construir uma visão e definição de um rumo

Comunicar com clareza os objetivos e metas da escola e fomentar a sua aceitação, dar apoio individualizado a expectativa de alto desempenho são dimensões que constituem a base desta categoria (Leithwood et al., 2004). Entretanto, respondendo às questões nesta categoria, as opiniões de uma maioria no grupo dos alunos são desfavoráveis às práticas da diretora:

“sobre os objetivos da escola, eu, para ser sincero, nunca tomei conhecimento dos objetivos e metas da nossa escola, nem sei se a diretora pensa nisso, porque raramente a diretora se envolve conosco ela faz mais tempo no seu gabinete... sei lá , se ela passa na sala dos professores”(Entrevista, 12º ano).

“ eu acho que a preocupação da diretora neste aspecto é mais com professores, mas no meu entendimento, para nós, os alunos, também os assuntos da escola nos dizem respeito. Em nenhuma ocasião assisti a um encontro em que a diretora estivesse a expor o que pretende da nossa escola” (Entrevistado, 10º ano).

As opiniões do pessoal não docente tendem-se a ser favoráveis à ação da diretora nesta categoria:

“ acho que os objetivos da escola estão bem definidos, porque a diretora é uma pessoa que gosta de partilhar trabalho e, é descentralizadora, mas na verdade ela gosta de pedir informações sobre trabalhos e ela diz sempre que pretende que a nossa escola seja uma referência nacional, para tal, espera de cada um dos trabalhadores da escola o redobrar de esforço” (Entrevista, PND).

“Acho é difícil falar de uma boa gestão na nossa escola, porque as escolas são geridas praticamente pelo ministério da educação, a diretora mesmo querendo esforçar-se é impossível fazer milagre. Além disso, o governo não consegue pagar o salário dos professores a tempo, isto nos leva constantemente à greve (...), nenhum plano pode ser implementado na escola, mesmo com esforço da diretora” (Entrevistado, PND).

As opiniões do pessoal docente tendem a aproximar-se às dos alunos:

“ eu considero que a diretora é bem-sucedida nesta escola, porque realmente, ela é uma pessoa dinâmica. Embora com poucos meios, tem gerido bem a escola, por isso ficou muito tempo nesta escola, senão teria sido afastada há muito tempo como os outros diretores, mas

o problema é que temos condições de trabalho muito difícil. Ter 42 a 45 alunos por turma e um professor com 5, 6,7 até 10 turmas, torna-se difícil” (Entrevista, PD).

“ o problema a meu ver é a falta de divulgação das leis, quando pessoas não conhecem as normas que regem a escola, são vulneráveis de cair nos erros. Fala-se da Lei da Carreira Docente, eu nem sei o que está escrito nesta lei, porque nunca a vi, aliás como o próprio regulamento interno. Acredito que poucos professores sabem algo deste documento, quando é assim, como é possível cumprir com estas normas. Os objetivos estão bem definidos e os assumimos, mas como...?” (Entrevista, PD).

“ eu considero que , apesar de estes fatores que os colegas apontaram, a diretora podia fazer esta escola uma referência nacional, mas ela é tão fechada e não interage com as pessoas, quando o chefe não dá abertura às pessoas, cada um fica no seu lado e as coisas continuam...” (Entrevista, PD)

Construir uma visão do futuro na organização é fundamental e, pressupõe o esforço do líder na mobilização dos membros para aceitação dos objetivos e metas propostos, pois se os objetivos organizacionais não corresponderem aos objetivos individuais de cada membro da comunidade educativa, as metas da organização não terão valor motivacional intrínseco (Leithwood et al, 2004).

Compreensão e desenvolvimento das pessoas

A disponibilidade para dar apoio aos membros de forma individualizada; a demonstração da consideração às pessoas e estímulo intelectual/ desenvolvimento das práticas motivacionais são entre as dimensões que representam a base desta categoria (leithwood et al.,2004; Silva e Lima, 2011).

“ ... na escola realmente temos mínimas condições materiais em relação aos outros liceus. Quando temos problemas recorremos ao Conselho Disciplinar ou Conselho Pedagógico, mas em alguns caso leva muito tempo para ser resolvido. Para mim ... não sei se isso pode ser possível numa escola com mais de 3 mil alunos e mais de uma centena de professores, mesmo a diretora querendo, acho isso quase é impossível. Quanto a consideração, para ser sincero, ela trata pessoas respeitosamente” (Entrevista, 12º ano) ”.

“ a diretora trata pessoas com muita consideração, acho eu. Mas, a maneira como a diretora trabalha, acho ela não conta conosco como parte na organização da escola, porque nas decisões, ela preocupa-se mais com professores e funcionários, ela não interage conosco” (Entrevista, 10º ano).

“Isso sim... porque na assembleia da escola que costuma reunir-se no início de cada trimestre, só toma parte nela o nosso presidente, mas deviam permitir a participação de muitos alunos, porque temos os nossos pontos de vista sobre a organização da escola” (Entrevista, 11º ano).

Nas opiniões do pessoal não docente pode-se notar também a situação da falta de divulgação dos normativos que orientam o dia-a-dia da organização e falta de clareza na definição das responsabilidades do diretor no tange à gestão da escola, isto é, entre Ministério da Educação e a direção da escola:

“ eu acho que as dificuldades organizacionais que a escola atravessa deve -se à não aplicação do regulamento interno. A diretora funciona mais com as normas práticas, quando é assim, cada um faz da sua maneira. Quanto à relação da diretora com funcionários, ela não tem problema nisso, ela descentraliza trabalho e pede sempre colaboração no trabalho, daí eu considero que existe confiança” (Entrevista, PND)

“ eu penso o que deve ficar claro na gestão da escola quais são as competências do diretor, porque não se sabe se é a diretora que está a gerir a escola ou o Ministério da Educação (...) a melhoria da escola, no meu entender, deve ser com envolvimento de todas pessoas. Na nossa área, trabalhamos à vontade, mas o que a diretora sempre pede é a colaboração no trabalho. Na reunião geral, cada coletivo e nós os funcionários passamos informações ” (Entrevista, PND)

Nas opiniões do pessoal docente nesta parte, é importante sublinhar as questões motivacionais (falta de salário que dignifica e incentiva):

“ o apoio da diretora aos professores é insignificante, é mais em termo de materiais..., também ela tenta motivar pessoas nas suas intervenções nas reuniões, mas isso para nós não resolve o nosso problema, porque temos que ser dignificados pelo próprio estado. A diretora tenta apoiar aos professores, mas falta resolver as condições básicas, um salário digno” (Entrevista, PD)

“ a direção da escola esforça-se realmente, mas não tem feedback 100% da nossa parte, porque não temos vontade para nada. Eu acho que colaboração no trabalho depende da vontade e motivação, agora sem isso..., é difícil. Ela às vezes incentiva pessoas a apresentarem as suas sugestões, mas..., ora ela convoca reunião, alguns professores participam, mas alguns....” (Entrevista PD)

Desenvolvimento das pessoas é fundamental na organização da escola na medida em que contribui na motivação e desempenho do trabalho, porque visa a criação de habilidades, capacidades e conhecimentos e, promove estabelecimento de compromissos (Leithwood et al.,2004). A definição dos objetivos e metas da escola contribuem para motivação dos membros ao trabalho, mas é preciso que os membros sejam capacitados para trabalhar de forma produtiva para alcançar estes objetivos e metas. E, requer que o líder seja capaz de incentivar os membros a pensar no trabalho em diferentes perspectivas (Leithwood e Jantzi, 2008).

Compreensão e redesenho da organização

Segundo Silva e Lima (2011) redesenho da organização pressupõe criação de condições de trabalho que permitam os atores escolares sentirem-se motivados, capacitados a elevar os seus desempenhos. As práticas que se inserem nesta categoria, inclui a promoção de um trabalho colaborativo como elemento central para a melhoria da escola, para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, assim como para melhoria de aprendizagem dos alunos (Rosenholtz,1989 e Hargreaves, 1998, cit. por Silva e Lima, 2011). Neste caso, para que a cultura colaborativa seja efetiva, requer que o processo integração na organização também seja trabalhado da melhor forma possível, pois, segundo (Duarte, 2015), a integração visa reduzir a ansiedade e incerteza, potenciar a criação de uma atitude favorável à organização de modo que os colaboradores desenvolvam um sentimento de pertença e o desejo de permanecer na organização. Além disso, cria condições para que os colaboradores se tornem membros efetivos da organização e “contribuindo em termos de compromisso e resultados” (idem, 2015, p.181).

As práticas desta categoria incluem ainda a reestruturação da escola e construção de relações positivas com pais e encarregados da educação e a comunidade educativa em geral.

“raras vezes fomos consultados sobre o que deve ser feito para melhorar a escola, a nossa interação com a diretora é fraca, porque ela circula mais na sala dos professores e nos gabinetes. Nós cá não sabemos o que ela pensa e como ela planifica o seu trabalho.

Possivelmente, ela colabora com outros funcionários, mas com alunos..., os nossos pais quase nunca passam na escola, eu nem sei dizer se existe colaboração nesta escola” (Entrevista, 10º ano).

“ nós, os alunos, a única pessoa que participa das decisões na escola é o nosso presidente, quando é assim..., no que se refere ao trabalho colaborativo, talvez a nível dos professores entre si, mas acho que a boa colaboração entre professor e aluno é mais importante. O envolvimento dos nossos pais na escola é praticamente nulo. Quando temos problemas não recorremos à diretora, porque aqui é o conselho disciplinar e conselho pedagógico que tratam dos problemas dos alunos” (Entrevista, 12º ano).

“ acho que para atingir objetivo da escola é necessário uma boa colaboração entre todos que trabalham na escola, sobretudo entre alunos e professores. Há professores que às vezes expulsam alunos da sala de aula. Quando este aluno recorre ao Conselho Disciplinar, às vezes, o problema fica por muito tempo, sem ser resolvido e o aluno fica impedido de assistir às aulas, enfim... o aluno prejudica-se. Não recorremos a diretora, porque é a mesma história...” (Entrevista, 11º ano).

Nos testemunhos do pessoal docente e do pessoal não docente nesta parte pode se notar, entre as questões levantadas, a situação de excesso da carga horária (32 horas semanais):

“ as alterações mais significativas que ocorreram na escola nos dois últimos anos, prendem-se com a eliminação, dos dois primeiros níveis do 3º ciclo do ensino básico, porque a escola contava 3º ciclo do ensino básico completo e ensino secundário; havia carga horária de 32 horas semanais, mas neste ano letivo uma maioria dos professores trabalham com 24 horas. Este ano também foram criados grupos que apoiam professores recém-formados. De uma forma geral, considero que existe colaboração entre pessoas que trabalham na escola” (Entrevista, PND),

“ a outra alteração que ocorreu há dois anos, foi a eliminação do segundo turno. Este turno era difícil de trabalhar, além disso, considero que o desaparecimento deste turno aumentou horas letivas. Em vez de 4,5 horas letivas diário, passam a ser 5 horas letivas com intervalos razoáveis. Quanto aos recursos humanos, materiais e financeiros, hmm... Sobre os pais, estes só se preocupam no fim do ano, com resultados dos filhos, mas ao longo do ano, praticamente nada” (Entrevista, PND).

Nos testemunhos dos professores nesta parte, além da questão do excesso da carga horária levantada, é importante sublinhar a questão da interferência do Ministério da Educação na gestão financeira da escola:

“...a diretora transformou a reunião de coordenação numa espécie de aula modelo dentro dos coletivos,, também criou grupos de apoio pedagógico que dão assistência aos professores em dificuldades, sobretudo os novos ingressos. Quanto ao envolvimento das pessoas na melhoria da escola, isto é relativo, não obstante a diretora apelar à participação das pessoas, mas nestas condições, enfim..., alguns envolvem outro declinam, os pais, raramente tomam parte.” (entrevistado, PD).

“ eu diria que, de ponto de vista organizacional, realmente houve inovações ao longo destes dois últimos anos da diretora aqui na escola, mas do ponto de vista relacional, a diretora tem tido dificuldade em estabelecer relações fortes entre membros da comunidade escolar. Esta dificuldade relacional, a meu ver, tem inibido a ação da melhoria da escola. Também os órgãos centrais do Ministério da Educação interferem na gestão financeira da escola, esta interferência dificulta a escola. No que se refere aos recursos humanos, tudo são colocados pelo Ministério da Educação” (Entrevista, PD).

Gestão do processo do ensino/aprendizagem

Para Leithwood et al. (2004) gestão do processo do ensino / aprendizagem insere-se fundamentalmente no desenvolvimento de dois grandes conjuntos de práticas: i) *prestação do apoio educativo*, isto é, a nível do ensino/aprendizagem, que se traduz em supervisionar e avaliar o ensino; coordenar o currículo e fornecer os recursos que facilitam os profissionais nas suas ações; ii) *acompanhamento/ monitorização das atividades escolares* que se focaliza na avaliação do progresso dos alunos (Hallinger, 2005).

“ o que mais afeta os nossos resultados são as constantes greves dos professores e a falta de condição da escola, porque apesar da escola ter alguns computadores, são insuficientes e o custo da internet é muito caro. Mesmo querendo fazer pesquisa, torna-se muito difícil. Quanto ao clima da escola, acho que é mais ou menos razoável. No que se refere à nossa relação com os professores, poucos professores..., alguns nem se importam com isso” (Entrevista, 11ºano).

“senhor que me desculpe..., eu considero que alguns professores não estão à altura para nos ensinar e a diretora não dá seguimento como professores trabalham connosco. Há professores

que se o aluno lhe perguntar duas vezes, mandam-no calar-se. Também as greves constantes. Quanto ao clima da escola, acho que é normal, mas os professores não tomam em conta as nossas dificuldades e a diretora fica só no seu gabinete. Ainda assim, considero as condições da escola de razoáveis. Acho que pouca coisa foi feita para melhorar os nossos resultados” (Entrevista, 12ºano).

“ eu considero que o fator que mais afeta os nossos resultados são as greves constantes, isto é culpa do governo, mas a diretora também tem a meia parte de culpa, sobretudo na nossa relação com professores na sala de aula. Nem todos professores, mas há alguns cujo comportamento não nos ajuda. Por isso eu digo que o clima da escola geralmente não é melhor, mas também não é pior”. Muita coisa podia ser feita para melhorar os nossos resultados, mas...” (Entrevista, 10ºano).

Nos testemunhos dos alunos é notável a dificuldade do diretor em estabelecer uma relação forte, sobretudo entre o aluno e professor:

“ ..., é que quando esta oficina da língua portuguesa foi aberta, a diretora nos convidou a aderir aos cursos de informática e as aulas da língua portuguesa que eram ministrados pelos técnicos portugueses, no quadro do projeto PASEG. Os cursos nos ajudaram bastante em lidar com documentos e processos dos alunos. Quanto a supervisão, há professores antigos que integram esta equipa. Quanto ao clima da escola, eu digo que é favorável, de um modo geral, não obstante surgirem problemas pontuais” (Entrevista, PND).

“ de uma forma geral, eu digo que esta escola é uma referência no sentido positivo, a nossa diretora é uma pessoa que se esforça tanto para melhorar a escola em todos os domínios, mas maior entrave é o próprio Ministério da Educação e governo, porque senão...” (Entrevista, PND)

Nas opiniões dos professores entre as anotações, é importante sublinhar a questão da falta de circulação de informação, pois desconhecem os dados estatísticos do sucesso e retenção na escola:

“... o grupo de apoio pedagógico e inovação na reunião de coordenação são boas estratégias para melhorar a escola, mas o que podia ser melhor é a promoção da formação contínua dos professores na escola. Existe supervisão na escola, mas eu considero isso como interferência no trabalho do professor. A direção da escola não publica os dados estatísticos de apuramento

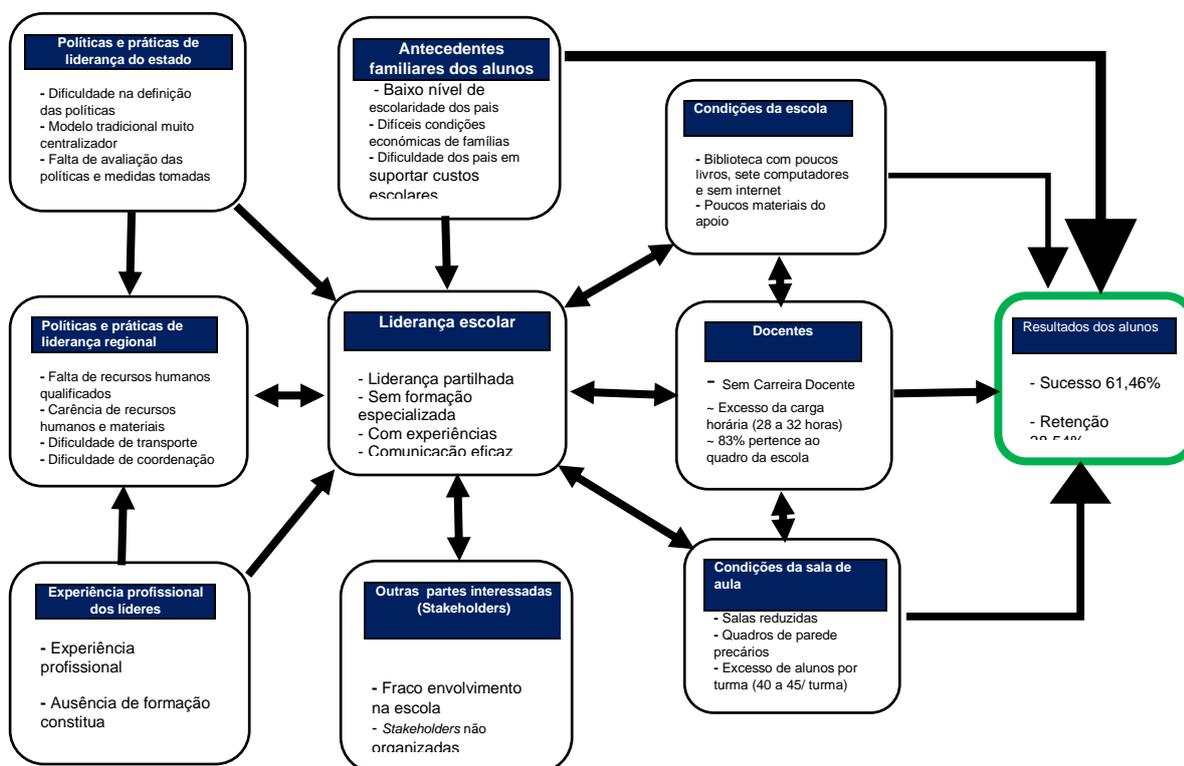
final, pelo que não posso afirmar com segurança que nos últimos anos os resultados foram melhores ou piores, mas acho que devem estar acima da média” (Entrevista, PD).

“ para que todas estas coisas (apoio pedagógico, a supervisão, bom clima da escola e pensar na evolução positiva dos resultados dos alunos) tenham efeitos positivos nos resultados dos alunos, é preciso um salário digno e pago a tempo. Como seria possível falar de um bom clima na escola onde os professores não têm, no mínimo, o básico para sobreviver? Isto é complicado...! Que motivação...?” (Entrevista, PD).

4.3 Liderança na escola estudada

De acordo com os testemunhos dos inquiridos e as informações que obtivemos através das fontes documentais nos permitiram descrever o estilo de liderança que identifica a escola, conforme está ilustra na figura 2.

Figura 2: Estilo da Liderança na escola estudada



Adaptada Louis, K. et al. (2010)

De acordo com evidências no contexto do estudo, conforme consta na figura 2, concluímos que tanto a nível nacional como regional, há dificuldade na definição clara das políticas educativas que possam impulsionar a organização e desenvolvimento do sistema e, há persistência do modelo administrativo e de gestão tradicional rígido e muito centralizador; interrupção constante na implementação das políticas provocadas por fatores externos ao sistema (instabilidade político-militar), não sendo desvalorizadas as etapas de avaliação das políticas e medidas tomadas; as intervenções no sistema educativo da RGB são concebidas ao sabor da disponibilidade do financiamento internacional. As organizações dividem entre si as atividades que acabam por não ser realizadas de forma sequencial necessária ao sucesso; a dependência do financiamento externo é quase absoluta e a capacidade de negociação com o financiador é pequena e condiciona as opções tomadas; há ainda um vazio legal em muitos domínios (estatuto do aluno, avaliação das escolas, formação profissional); tanto a nível nacional como regional é evidente a carência de recursos humanos qualificados e insuficiências materiais¹³; a formação docente não acompanha as necessidades do sistema educativo e o salário miserável, a inexistência de formação contínua e especializada, têm contribuído para a não fixação de docentes.

Entretanto para provocar o sucesso dos alunos, é preciso uma decisão política que favoreça a organização e desenvolvimento do sistema a nível macro para que seja regulamentada a nível micro; é preciso que os serviços administrativos centrais e regionais funcionem de forma descentralizada, mas como um todo mobilizados para um único propósito. É preciso uma visão central orientada para adoção de novos modelos de administração e gestão do sistema educativo e das escolas baseado no envolvimento e partilha no processo da tomada de decisões; acompanhamento da implementação das medidas e políticas e avaliação de todos processos. É necessário que as direções regionais e setoriais da educação sejam reestruturadas, potencializadas com recursos humanos qualificados e apetrechados com meios materiais para que possam assumir de forma adequada e cabal o seu papel de dar orientação à implementação das medidas e políticas a nível regional, setorial e local.

No que concerne a “*experiência da aprendizagem profissional*” do líder da escola, não obstante sem formação especializada, consideramos que tem experiência na sua função, todavia o melhor seria ter uma especialização na gestão escolar, pois qualquer experiência deve ter como a base um conhecimento científico sólido.

¹³ Os recursos materiais são objeto de utilização massificada pelo que a sua deterioração é muito rápida e são sempre insuficientes

Relativamente aos antecedentes familiares dos alunos, no contexto do estudo, geralmente as famílias têm baixo nível de escolaridade e têm dificuldade em suportar os custos escolares dos filhos¹⁴.

Assim sendo, para influenciar os resultados dos alunos é preciso criar condições para melhoria da vida económica das famílias, o que passa necessariamente pela criação de programa/fundo do apoio à família e adoção das políticas de *alfabetização a larga escala*, *programa nova oportunidade* para combate ao analfabetismo e o abano escolar precoce.

O estilo de liderança que identifica a escola é a liderança partilhada, a comunicação na escola é eficaz, porém é notável a dificuldade da diretora em se envolver com os pais.

No contexto do estudo é notável também a dificuldade da escola em envolver-se com o seu meio/ outras partes interessadas (stakeholders).O envolvimento da escola com o seu meio é fundamental para o sucesso dos alunos, por isso deve ser incentivado a nível central através de orientações e promovido a nível local pela liderança da escola.

De uma forma geral, as condições da escola e condições da sala de aula não são das melhores, é preciso equipar a biblioteca com livros, computadores, a internet e reduzir número de alunos por turma. A dimensão das salas de aulas é reduzida e é evidente excesso de alunos /turma¹⁵.

Quanto aos docentes, na escola estudada 83% pertence ao quadro da escola, 78% tem bacharelato e 22% licenciatura; todavia não é promovida formação contínua na escola, os docentes trabalham com elevada carga horária (28 a 32 horas semanais) e não usufruem da Carreira Docente. É preciso a redução da carga horária; a implementação prática da Carreira Docente enquanto fator da dignificação, reconhecimento e, necessário pôr em prática o regime jurídico da formação contínua dos docentes enquanto instrumento de atualização e capacitação em contexto de trabalho.

No que refere aos resultados escolares dos alunos, sucesso está na ordem 61,46% e 38,54% de retenção, o que representa um desafio à liderança da escola.

¹⁴ Os alunos estudam praticamente sem manuais e são obrigados a percorrer muitos quilómetros para escola.

¹⁵ A dimensão das salas não corresponde ao elevado número de alunos (42 a 45 alunos por turma)

CAPÍTULO V- CONCLUSÕES FINAIS

Neste capítulo apresentámos as conclusões da nossa investigação estabelecendo uma ligação entre as questões da partida e os resultados obtidos.

Para finalizar, apresentámos algumas sugestões no sentido da melhoria da situação constatada.

A primeira questão do nosso estudo foi: que tipo de liderança identifica a escola?

Com esta questão procuramos saber que práticas de liderança são mais evidentes no contexto do estudo.

“ eu considero que o que mais identifica as minhas práticas é a liderança partilhada, porque não tomo decisões sozinha, descentralizo o meu trabalho e delego competências, a cada um na sua área” (DE).

A segunda questão e, que orientou todo o nosso estudo foi:

Existe relação entre a liderança da diretora e os resultados dos alunos?

De acordo com os dados que obtivemos, podemos afirmar que existe uma relação mediada entre a liderança da diretora e os resultados dos alunos. Não obstante forte interferência dos fatores externos na escola, a liderança da diretora influencia indiretamente os resultados escolares dos alunos através das variáveis mediadoras, sobretudo as que mais influenciam os trabalhos dos professores. No nosso estudo não encontramos uma relação direta entre a liderança da diretora e os resultados escolares dos alunos.

Tal como os estudos de (Bolivar, 2012) nos mostraram, encontramos uma relação indireta entre a liderança da diretora e resultados dos alunos.

Em seguida, temos a terceira questão que nos ajudou a balizar a investigação:

Que ações a liderança da diretora desenvolve no sentido da melhoria da escola?

As práticas da diretora que mais influenciam a melhoria de escola são desenvolvimento de um trabalho partilhado e a reestruturação da escola (a criação de equipa de apoio pedagógico, introdução de uma aula modelo nas reuniões de coordenação das disciplinas curriculares que permite os professores apoiarem-se mutuamente e a trocarem as experiências pedagógicas e experiências de gestão de sala de aula), como pode confirmar nos testemunhos dos entrevistados no capítulo anterior.

Na quarta questão, *a diretora promove envolvimento de todos atores escolares?* Verificámos, (nas afirmações dos inqueridos) a dificuldade da diretora em se envolver em alguns assuntos (dos alunos, pais e encarregados de educação).

Relativamente a quinta questão: *a diretora promove um trabalho colaborativo?*

Verificámos que a tendência dos testemunhos em relação às ações da diretora nesta dimensão é desfavorável nas opiniões dos alunos e favorável nas opiniões dos funcionários, as respostas dos professores foram diversas, mas com um pendor positivo em relação as práticas da diretora na construção da cultura colaborativa.

Na última questão: *a diretora acompanha/ monitoriza o processo do ensino/aprendizagem?*

Notámos (nas respostas dos inquiridos) a dificuldade da diretora no que refere ao acompanhamento/monitorização do processo do ensino/aprendizagem, sobretudo no referente à relação aluno - professor em sala de aula. Nas opiniões dos alunos, a diretora não tem dado atenção à convivência entre alunos e professores em sala de aula. Também para os alunos, a diretora assim como o presidente do conselho técnico e coordenadores das disciplinas curriculares não têm tido a flexibilidade de poder acompanhar e criar uma relação de aproximação sólida entre estes órgãos e os alunos.

Relativamente a quatro categorias de práticas eficazes da liderança escolar, segundo o nosso modelo de análise, os testemunhos dos alunos nas dimensões da categoria *Construção de uma visão e definição de um rumo* tendem-se a ser desfavoráveis à liderança da diretora, uma vez que *nunca e dificilmente/raramente* conotam o valor negativo. As opiniões do pessoal docente ficaram divididas, mas com pendor positivo. Referentes ao pessoal não docente, as opiniões são mais favoráveis às práticas da diretora nesta categoria, uma vez que as expressões *às vezes/ por vezes e sempre* conotam o valor da média ou acima da média.

Na categoria *compreensão e desenvolvimento das pessoas*, as respostas dos três grupos apresentam uma relação significativa em algumas dimensões e dispersaram-se em outras:

Na dimensão de *consideração às pessoas*, os três grupos coincidiram favoravelmente às práticas da diretora. No que tange a *disponibilidade de dar apoio individualizado*, grupos coincidiram também em apontar o elevado número do pessoal da escola e interferência externa¹⁶ na gestão financeira da escola como fatores que inibem o desenvolvimento destas práticas. Relativamente ao estímulo intelectual, as respostas dispersaram-se, as respostas dos professores tende a aproximar-se das respostas dos alunos moderadamente desfavorável às práticas da diretora, enquanto as respostas do pessoal não docente são tendencialmente favoráveis às práticas da diretora “*a diretora, nas reuniões, sempre incentiva todo pessoal a aceitarem os desafios, a assumir os trabalhos a partir dos diferente perspectivas e a repensarem a maneira como trabalham...*” (Entrevistado PND).

¹⁶ Interferências dos órgãos centrais do Ministério da Educação na gestão financeira da escola

Na categoria *compreensão redesenho da organização* as respostas dos alunos na dimensão *promoção da cultura colaborativa* têm uma relação significativa com as opiniões do pessoal docente em considerar que a diretora tem tido dificuldade no desenvolvimento de ações que permitam afirmação da cultura colaborativa na comunidade escolar. Nesta dimensão, as respostas destes dois grupos apresentam desfavoráveis às ações da diretora, uma vez que a expressão *raras vezes* conota a tendência negativa, ao passo que as respostas do pessoal não docente apresentam tendencialmente favoráveis às ações da diretora apontado o esforço da D E na promoção de um trabalho colaborativo entre atores escolares.

Relativamente a dimensão *reestruturação da escola*, os três grupos coincidiram favoravelmente às ações da diretora, apontando algumas inovações¹⁷ na reorganização da escola.

No que tange a dimensão *construção de relações positivas com os pais* as respostas dos três grupos coincidiram tendencialmente negativas e desfavoráveis às ações da diretora.

Na categoria *gestão do processo do ensino/aprendizagem*, nas duas dimensões *prestação do apoio educativo, no ensino/aprendizagem e acompanhamento/ monitorização das atividades escolares* as respostas dos alunos apresentaram-se dispersas, uns apontam fatores externos (as greves) e fator interno (a falta de condições na escola) como os fatores que mais afetam os seus resultados ao passo que os outros destacaram o comportamento dos professores e a falta de acompanhamento das atividades dos mesmos por parte da diretora como os fatores que mais prejudicam os seus resultados. Quanto ao clima da escola, a maioria de respostas dos alunos coincidiram em considerar que o clima da escola é razoável/ normal.

Relativamente ao pessoal não docente, de um modo geral, as respostas são favoráveis à atuação da diretora, destacando algumas inovações introduzidas no sentido da melhoria do clima da escola e desempenho dos alunos.

No que se refere ao pessoal docente, a maioria das respostas coincidiram em apontar os fatores externos à escola (magro salário, a não implementação da Carreira Docente) como os fatores que desmotivam-nos no cumprimento das suas tarefas e que impactam negativamente (de forma indireta) nos resultados escolares dos alunos. Este último grupo apontou ainda a implementação da formação contínua dos professores (em contexto de trabalho) como uma das poderosas medidas que se forem implementadas influenciarão a melhoria da escola e elevação dos resultados escolares.

Feita uma análise geral dos testemunhos dos três grupos (Alunos, PND e PD), numa perspetiva comparada, as respostas dos alunos são tendencialmente desfavoráveis às

¹⁷ A diretora criou grupo de apoio pedagógico, grupo da supervisão e incluiu nas reuniões de coordenação uma aula modelo de apoio mútuo entre professores e troca de experiências.

práticas da liderança da diretora; as respostas do pessoal não docente apresentaram-se tendencialmente favoráveis às práticas da liderança da diretora, enquanto as respostas do pessoal docente se apresentam moderadas em relação às práticas da liderança da diretora, mas com uma certa tendência para o positivo.

Portanto ao longo deste estudo verificamos que o sistema educativo da Guiné-Bissau se defronta com graves problemas com particular incidência no que toca a administração e gestão das escolas por falta de alguns instrumentos que consideramos de extrema importância. Também, constatámos algumas contrariedades nos diplomas que orientam o setor do ensino guineense como, por exemplo, na Lei de Base do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 4/2011, de 29 de Março) como seria possível falar de uma gestão democrática e participada das escolas do ensino básico e secundário (LBSE, art.,44º), sem os órgãos de administração e gestão das escolas legalmente institucionalizados? A Carta da Política do Setor Educativo 2009-2020 propôs 1,5 ano para a formação inicial para acesso ao corpo docente do ensino básico e secundário e a LBSE propôs 3 anos para a formação inicial para os mesmos níveis do ensino. Fala-se da implementação da Lei da Carreira Docente (Decreto-lei nº 2/2011, 29 de Março) num sistema sem processo de avaliação do desempenho. Fala-se de um ensino de qualidade e os diretores escolares a ser nomeados sem um concurso.

Assim sendo, sentimos a necessidade de apresentar algumas propostas no sentido da melhoria desta situação: i) A despolitização do sistema educativo, o que passa necessariamente pela aplicação da lei do concurso público ou publicação de um normativo que baliza/define os procedimentos para ocupação do cargo de diretores das escolas não superiores (pré-escolar, ensino básico e secundário); ii) A definição clara do perfil (qualificação e competências) para exercício de cargo do diretor das escolas do ensino pré-escolar, ensino básico e secundário; iii) A publicação de legislação que institucionalize os órgãos de administração e gestão das escolas do ensino não superior e que regule as suas gestões e; iv) A publicação de legislação que defina o estatuto do aluno e introduza o sistema de prestação de contas através de autoavaliação e avaliação externa das organizações escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto. Edições ASA.
- Bardin, L. (2009), *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barreto, M. A. (2012) “Reformas Recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência”, comunicação apresentada no Colóquio Internacional *Cabo Verde e Guiné-Bissau: percurso de saber e de ciência*. ISCSP-Universidade Técnica de Lisboa, 21-23 de Junho de 2012. Lisboa.
- Barroso, J. (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Bass, B. (1999), “Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Bogdan, R. e S. Biklen (1994), *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012), *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Bothwell, L. (1991), *A Arte da Liderança*. Lisboa. Editoria Presença.
- Bravo, M^a. P. C. e L. B. Eisman (1998), *Investigación Educativa*. Sevilha. Ediciones Alfar.
- Caetano, F. (2012), *A Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento na Área de Educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos*, Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Capucha, L. (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos: guião prático*. Lisboa. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Costa, J. A. e P. Castanheira (2015), “Liderança na Gestão das Escolas: contributo de análise organizacional”, *RBPAE*, 31 (1), 13-44.
- Costa, J., A. (2000), “Liderança nas Organizações Escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”, In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escola (14 -33). Universidade de Aveiro,
- Coutinho, C. M. G. F. P. (2008), “A qualidade da Investigação Educativa de Natureza Qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade”, *Unisinos*, 12 (1). Consultado em 14 de Maio de 2017. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream>.
- Creswell, J. (1994), *Research Desing: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks. Sage Publications.

- Day, C.; P. Sammons; D. Hopkins; A. Harris; K. Leithwood; Q. Gu ; E. Brown; E. Ahtaridou and A. Kington (2009). "The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes". *Final Report*. Nottingham. *National College for School Leadership*.
- Duarte, A. (2015), " A Integração nas Organizações: do acolhimento à socialização organizacional", In Aristides Isidoro Ferreira, Luís Frutuoso Martinez, Francisco Guilherme Nunes e Henrique Duarte (org.), *GRH Para Gestores*. Lisboa. Rh Editora.
- Elmore, R. (2010), "Mejorando la Escuela Desde la Sala de Clases". Chile. Área de Educación Fundación Chile.
- Ferreira, J. C. N. e V. S. da Veiga (1957), *Estatuto dos Indigenatos Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique (2ª edição)*. Lisboa.
- Furtado, A. B. R. (2005), *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades*, Tese de Doutoramento em Administração e Gestão Educacional. Aveiro. Departamento de Ciências de Educação. Universidade de Aveiro.
- Hallinger, P. (2005), "Instructional Leadership and the School Principal: a passing fancy that refuses to fade away". *NLPS*.
- Harris, A. e J. Spalline (2008), "Distributed Leadership Through the Looking Glass", *Management in Educaton*. Disponível em: <http://mie.sagepub.com>, consultado em 13 de Março de 2017.
- Hersey, P. e K. H. Blanchard (1986), *Psicologia para Administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária.
- Inocêncio, S. A. M. (2013), *Estilos de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas não Agrupadas do Ensino Secundário da Região do Alentejo*, Tese de Doutoramento em Liderança Educacional. Lisboa. Universidade Aberta.
- Jesuíno, J. C. (1996), *Processos de Liderança*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Leithwood K. e D. Jantzi (2006), "Transformational School Leadership for Large-scale Reform: effects on students, teachers, and their classroom practices". *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227.
- Leithwood, K. e D. Jantzi (2008), "Linking Leadership to Student Learning: the contributions of leader efficacy" 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K.; K. S. Louis; S. Anderson e K. Wahistrom (2004), "How Leadership Influences Student Learning: Review of research for the learning from leadership project". Toronto. Wallace Foundation.
- Lima, J. A. (2008), *Em Busca da Boa Escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Louis K. S.; K. Leithwood; K. Wahistrom e S. Anderson (2010), "Investigating the links to improved student learning", Final Report of Research Findings. Toronto. Wallace Foundation.

- Louis, K. S.; B. Dretzke e K. Wahlstron (2010) "How Does Leadership Affect Student Achievement? Results from National USA Survey. *School Effectiveness and School Improvement*", 21 (3), 315-336.
- Marconi, M. de A. e E. M. Lakatos (1999), *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo. Editora Atlas.
- Martins, S. (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: estruturas, recursos e políticas de educação*. Lisboa, Mundo Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- Pina, M. F., J., T. de (2015), *Da liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos: um caminho a percorrer*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa. Faculdade da Educação e Psicologia. Universidade Católica Portuguesa.
- Robinson, V. M. J.; C. A. Lloyd e K. J. Rowe (2008), "The Impact of Leadership on Student Outcomes; an analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Sebastião, J. (2010), *Violência na Escola: tendências, contextos, olhares*. Lisboa. Edições Cosmos.
- Sergiovanni, T. J. e R. J. Starrat (1983), *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo. EPU
- Silva, S. M. e J. A. Lima de (2011) "Liderança da Escola e Aprendizagem dos Alunos: um estudo de caso numa escola secundária". *Revista Portuguesa de pedagogia*, 45 (1), 111-142.
- Sousa, A., B. (2009), *Investigação em Educação*. Horizonte.
- Stake, R., E. (1995), *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. SAGE Publications.
- Stewart, J. (2006), "Transformational Leadership: na avolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- Vala, J. (1986), "Análise de Conteúdo", in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp101-128). Porto. Edições Afrontamento.
- Veloso, L.; I. Rufino; S. Martins; P. Abrantes; D. Craveiro; H. Quintas; J. A. Gonçalves; T. Vitorino e T. Caixeirinho. (2013), "Avaliação Externa e Sucesso Escolar", In Luísa Veloso e Pedro Abrantes (orgs.) *Sucesso Escolar: da compreensão do fenómeno às estratégias para alcançar*. Lisboa. Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- Waters, T.; R. J. Marzano, e B. Mc Nulty (2003), "Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on students achievement", *MREL*.
- Yin, R. K. (2003), *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. São Paulo, Bookman,
- Yukl, G. (2010), "Leadership in Organizations". New York. Global Adition.

Outros documentos consultados

Banco Mundial (2008) *República da Guiné-Bissau: prestação dos serviços sociais básicos num contexto de fragilidade estatal e de transição social*. Banco Mundial.

Fundo Monetária Internacional (2011), *Relatório do Corpo Técnico Sobre a Consulta do Artigo IV de 2011: Pedido de Acordo Trienal no Âmbito da Facilitação do Crédito Alargado*. Washington. Departamento da Comunicação.

Ministério da Economia do Plano e Integração Regional (2011), *Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza*. Bissau. Ministério da Economia do Plano e Integração Regional.

Ministério da Educação Nacional (2003), *Plano Nacional de Ação: educação para todos*. Bissau. Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional (2009), *Carta da Política do Setor Educativo de 2009-2020*. Bissau. Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional (2010), *Programa Trienal para o Desenvolvimento da Educação*. Bissau. Ministério da Educação Nacional.

Legislação

Despacho nº 21/2013, de 4 de Outubro

Decreto-lei nº 4/2011, de 29 de Março

Decreto-lei nº 2/2011, de 29 de Março

Decreto-lei nº 7/1991, de 20 de Maio

ANEXOS

Anexo A: Protocolo de Investigação

PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO	
Tema da investigação	Papel da Liderança na Melhoria dos Resultados Escolares
Objetivo	Compreender que estilo de liderança é exercido na escola
	Identificar se existe uma relação entre a liderança do diretor e resultados escolares, ou seja, se as práticas de liderança do diretor influenciam os resultados dos alunos?
	Compreender que ações o diretor desenvolve no sentido da melhoria da escola.
	Saber se a liderança do diretor promove um envolvimento de todos atores escolares e incentiva um trabalho colaborativo.
	Identificar o modo como diretor acompanha/monitoriza o processo do ensino/aprendizagem.
Metodologia	<p>Sendo uma investigação de cariz qualitativa, para proceder a recolha de dados, optamos pela triangulação metodológica, ou seja, vamos aplicar inquérito por entrevista aos focus group dos professores, alunos, pessoal não docente e ao próprio diretor e, proceder análise documental.</p> <p>Nós consideramos os três grupos (que interagem com diretor) como informantes-chave (alunos, funcionários e professores).</p>
PROCEDIMENTOS	
1º Momento	<p>Contatamos (via telefónica) o diretor da escola em Abril e Maio de 2017 para lhe informar, antecipadamente, sobre a nossa intenção /opção de realizar o nosso estudo na escola que dirige.</p> <p>A investigação ocorreu em Junho e Julho do mesmo ano. Em junho, já no campo, além de formalizámos o nosso pedido de acesso à instituição, (Anexo B) através de uma carta endereçada ao diretor pedindo a permissão de aplicação do inquérito por entrevista, contatamo-lo pessoalmente. Em seguida, solicitámos ao diretor um encontro com toda a sua equipa, destacando a participação dos representantes dos três grupos (professores, alunos e pessoal não docente) em que tivemos a oportunidade de esclarecer o objetivo do nosso estudo, amplitude, a sua pertinência, tempo necessário, o que pretendemos fazer na escola, com quem e como pretendemos fazê-lo, garantido a confidencialidade sobre os dados a serem fornecidos.</p>
2º Momento	Depois de termos recebidos dados em versão documentais que solicitamos, seguimos com a constituição de focus group, submetendo-os às entrevistas semiestruturadas. Antes de cada entrevista, pedimos aos entrevistados a permissão para registar e gravar as intervenções.
3º Momento	Aplicámos a última entrevista ao diretor da escola.

4º Momento	Procedemos a tradução das entrevistas (Anexos C, D, E e F) e análise de conteúdo.
BLOCOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS	
<p>Categorias e dimensões que constituem a base de uma liderança escolar de sucesso e que por conseguinte constituem a base das questões das nossas entrevistas</p>	<p>Bloco I : caraterização (só diretor)</p> <ul style="list-style-type: none"> - formação e experiência profissional - experiência no cargo e anos na função - o tempo dedicado às tarefas administrativas vs às outras tarefas - Estilo de liderança exercida no contexto de estudo
	<p>Bolco II: construção da visão e definição de um rumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - partilha da visão, - comunicação clara dos objetivos e metas da escola e promoção da sua aceitação. - expetativa de alto desempenho
	<p>Bloco III: desenvolvimento do pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - disponibilidade de dar apoio individualizado - demonstração de consideração pelas pessoas - estímulo intelectual
	<p>Bloco IV: redesenho da organização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de cultura colaborativa - reestruturação da escola - construção de relações produtivas com pais e a comunidade educativa.
	<p>Bloco V: Gestão do processo do ensino/aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - definir o perfil do programa - apoio ao ensino (avaliar, supervisionar, coordenar o currículo e apoio a todas atividades escolares) - Clima da escola
ANÁLISE DE CONTEÚDO	
CATEGORIAS	Subcategorias / indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Idade - Formação académica - Formação especializada para o cargo -Coletivo da disciplina curricular/ grupo de recrutamento

Caraterização do diretor	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência na docência - Experiência no cargo - Experiência na escola
Construção de visão e definição de um rumo	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de desenvolvimento de um entendimento partilhado - Definição dos objetivos e metas da escola e promoção da sua aceitação - Expetativa de alto desempenho
Conceção e desenvolvimento das pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de apoio individualizado - Demonstração de consideração às pessoas - Estímulo intelectual
Conceção da organização e redesenho das funções e responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da cultura colaborativa - Estruturação contínua da escola/ redefinição de funções e responsabilidades - Construção de relações produtivas com pais e a comunidade educativa
Gestão do Processo do ensino/aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio ao ensino (supervisão, avaliação, coordenação do currículo) - Acompanhamento/ monitorização de atividades escolares
<p>Depois da conclusão das entrevistas, seguimos com a transcrição das mesmas para a versão escrita, para o efeito da análise de conteúdo das mesmas.</p>	

Anexo B: Carta do pedido de autorização de acesso à instituição escolar e ao seu pessoal

Exma. Sra. Diretora do Liceu
Nacional Kwame Nkrumah

Eu, Agostinho Baiem Fande, estudante do mestrado em Administração Escolar no Instituto Universitário de Lisboa-ISCTE, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projeto de investigação, do Mestrado em Administração e Gestão Escolar em que escolhi a escola que a diretora dirige para concretização do meu estudo, cujo tema é “Papel da Liderança na Melhoria dos Resultados Escolares”. Deste modo, venho solicitar autorização de acesso à instituição para proceder inquérito por entrevistas aos professores, alunos e pessoal não docente. E, porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração destes seus colaboradores estudo será possível, fico grato pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Lisboa, 01 de Junho de 2017

Atentamente

(Agostinho Baiem Fande)

Anexo C: Guião da entrevista à diretora

Guião da entrevista à diretora			
OBJETIVO	CATEGORIA	DIMENSÕES	QUESTÕES
Verificar a autoperceção da diretora sobre a relação entre a sua liderança e resultados dos alunos	Caracterização da diretora		<ul style="list-style-type: none"> - Anos da diretora? - A diretora tem alguma especialização na administração e gestão escolar? - Quantos anos têm de experiência na docência? - Quantos anos têm de experiência no cargo que ocupa? - Há quanto tempo exerce o cargo da diretora nesta escola? - Em termos percentuais, quanto tempo considera que perde com tarefas administrativas semanalmente?
	Definir objetivos para escola	<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma visão comum - Promover aceitação de objetivos da escola - Expectativas de alto desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a sua opinião sobre a definição dos objetivos e metas da escola? - De que maneira é divulgada as metas e objetivos da escola? Acha que essa forma de divulgação é eficaz? - Considera que tem demonstrado expectativas, quanto ao trabalho dos professores com alunos e quanto ao desempenho dos alunos?
	Desenvolvimento das pessoas	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer apoio individual e consideração - Estimulação intelectual - Fornecer um modelo apropriado 	<ul style="list-style-type: none"> - Que liderança é que identifica na escola? - Qual a sua opinião sobre a capacidade e a autonomia dos coordenadores das disciplinas curriculares para desenvolverem processos de melhoria nos seus coletivos? - Os coordenadores são encorajados e apoiados em estabelecer uma cultura de colaboração nos coletivos? - Que papel desempenha no desenvolvimento profissional dos professores? - Acha que tem criado uma atmosfera de apoio e confiança? - Desenvolvimento das lideranças entre os professores?
	Definir e orientar a organização	<ul style="list-style-type: none"> - Construir cultura colaborativa - Restrukturas e redefinir papeis e responsabilidades - Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade - Ligar a escola com o meio envolvente 	<ul style="list-style-type: none"> - Que alterações efetua na organização da escola com a publicação do Decreto- lei nº 4/20110, de 29 de Março (LBSE)? - Como procede afetação de recursos (humanos, materiais)? - Acha que tem assegurado uma participação alargada de todos atores no esforço de melhoria da escola? - Acha que tem melhorado os procedimentos internos de acompanhamento/avaliação?
	Melhorar o programa do ensino e aprendizagem e	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o perfil do programa - Apoiar ao ensino - Monitorizar atividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Que estratégia é que a escola desenvolve a nível da formação/capacitação dos professores? - Realiza-se supervisão pedagógica na escola? - A nível da sala de aula, que variáveis é que na sua opinião, afetam o processo de ensino/aprendizagem (antecedentes familiares, aluno, professor, programa, condições da sala de aula ...)? - Como caracteriza o clima de escola? São levadas a cabo ações que visem faze-lo de um clima escolar promotor das aprendizagens? Quais? - Encoraja os professores a usarem os resultados dos alunos para tomar grande parte das decisões sobre melhoria da escola? - De que forma é realizada a monitorização do cumprimento do currículo e dos programas?
Resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Influenciar - Evolução 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é que a escola faz para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares? - Como têm evoluído os resultados escolares nestes últimos 2- 3 anos? - De que forma é que os resultados escolares dos alunos, internos (nota de frequência, taxas de transição) e externos (exames) influenciam as suas ações, enquanto diretora? - Os resultados escolares podem provocar alterações na organização da escola? 	

Anexo D: Guião da entrevista de focus group dos professores

Guião da entrevista de focus group dos professores			
OBJETIVO	CATEGORIA	DIMENSÕES	QUESTÕES
Verificar a percepção do pessoal docente sobre a liderança da diretora em diferentes dimensões	Definir uma orientação	<ul style="list-style-type: none"> -Construir uma visão comum -Promover aceitação dos objetivos do grupo - Expectativas de alto desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é as vossas opiniões sobre a definição dos objetivos e metas da escola? Acham que estão bem definidos? - Como tiveram conhecimento deles? - A diretora demonstra sua expectativa sobre o vosso trabalho e, com os alunos?
	Desenvolvimento do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> -Fornecer apoio individual - Estimulo intelectual -Fornecer um modelo apropriado 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe na escola processos no sentido da melhoria dos resultados dos alunos, por exemplo, planificação, colaboração, análise dos resultados, gestão do currículo nos coletivos? - Existe uma cultura de colaboração nos vossos coletivos? - Sentem que existe um clima de apoio e confiança por parte da diretora? - O que tem sido feito para desenvolvimento profissional dos professores?
	Definir a orientação a organização	<ul style="list-style-type: none"> - Construir cultura colaborativa - Estruturar, redefinir os papéis e responsabilidades - Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Que alterações mais significativas sentem a nível da organização e funcionamento da escola este ano? - Qual é a vossa opinião sobre afetação de recursos humanos e materiais da escola? - A melhoria da escola tem uma discussão alargada? - Conseguem utilizar os resultados dos alunos como a base para melhoria das vossas práticas? - Qual é a vossa opinião sobre a forma como a liderança da escola tem tentado envolver os pais e encarregados da educação na escola?
	Melhorar o processo de ensino/aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Definir perfil do programa - Apoiar ensino - Monitorizar atividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a vossa percepção sobre a estratégia da escola na capacitação dos professores? - Existe a supervisão na escola? Enquanto professores, que variável vos afeta mais na sala de aula (antecedentes familiares, condições da sala de aula, programa ...)? - Como consideram o clima da vossa escola? O que está a ser feito no sentido de fazer-lo ser promotor de aprendizagem? - É feito na escola o acompanhamento/ monitorização do cumprimento do currículo? - O cumprimento do programa faz parte das vossas preocupações?
	Resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução dos resultados - Influência dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Que ações a escola desenvolve para melhorar os resultados dos alunos? - Qual é a vossa percepção sobre a evolução dos resultados escolares dos alunos nos dois últimos anos?

Anexo E: Guião das entrevistas de focus group dos alunos

Guião das entrevistas de focus group dos alunos			
OBJETIVO	CATEGORIA	DIMENSÕES	QUESTÕES
Verificar a percepção dos alunos sobre a liderança da escola em diferentes dimensões	Definir uma orientação	<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma visão comum - Promover aceitação dos objetivos do grupo - Expectativas de alto desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Têm conhecimento dos objetivos e metas da escola? - Como tiveram conhecimento deles? - Acha que a divulgação tem sido eficaz? - A diretora demonstra sua expectativa sobre o vosso trabalho, do diretor de turma, os professores?
	Desenvolvimento do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer apoio individual - Estimulo intelectual - Fornecer um modelo apropriado 	<ul style="list-style-type: none"> - A quem da escola recorrem, quando têm um problema na escola? - Por que não recorrem à diretora? - Têm algum professor que dá aula de forma diferente? Porque é que é diferente? - A diretora costuma circular pela escola? - Conseguem interagir com a diretora?
	Definir a orientação a organização	<ul style="list-style-type: none"> - Construir cultura colaborativa - Estruturar, redefinir os papéis e responsabilidades - Construir relações produtivas com as famílias e a comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas vezes foram consultados sobre o que a escola deveria fazer no sentido da melhoria? - Acham que os vossos professores colaboram no trabalho, uns com outros? - Conseguem notar diferenças em termo da organização e funcionamento da escola este ano? Quais? - Sentem apoiados pelos professores? Sentem falta de material na escola? - Notam o esforço por parte da liderança de escola em fazer os vossos encarregados participarem/ envolverem-se?
	Melhorar o processo de ensino/aprendizagem e	<ul style="list-style-type: none"> - Definir perfil do programa - Apoiar ensino - Monitorizar atividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Na vossa opinião, o que é que afeta o vosso resultado na aula? - Como consideram clima da vossa escola? O que está a ser feito no sentido da sua melhoria? - Sentem que os vossos professores vos reconhecem? Reconhecem as vossas dificuldades? - Notam a preocupação por parte dos professores em cumprir programas
Resultados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução dos resultados - Influência dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> - Que ações a escola desenvolve para vos ajudar a melhorar os vossos resultados? - Acha que os vossos resultados podem fazer a vossa diretora mudar as suas práticas? 	

Anexo F: Guião da entrevista de focus group do pessoal não docente

Guião da entrevista de focus group do pessoal não docente			
OBJETIVO	CATEGORIA	DIMENSÕES	QUESTÕES
Verificar a percepção do Pessoal não docente em relação a liderança da escola em diferentes dimensões	Definir uma orientação (setting directions)	-Construir uma visão partilhada e promover aceitação dos objetivos e metas - Expetativas de alto desempenho	- Qual é a vossa opinião sobre a definição dos objetivos e metas da escola? - Acha que estão bem definidos? - Como tomaram conhecimento deles? - A diretora demonstra a sua expectativa relativamente ao vosso trabalho?
	Desenvolvimento das pessoas	- Apoio individual - Estimulo intelectual	- São dados a autonomia para desenvolver processo da melhoria na vossa área? -Acham que existe cultura de colaboração entre os departamentos da escola? Quem a promove? - Sentem que existe um clima de apoio e confiança por parte da diretora? - O que tem sido feito no sentido do desenvolvimento profissional dos professores?
	Definir e orientar a organização	- Construir cultura colaborativa - Estruturar e redefinir funções e responsabilidades - Construir relações produtivas com familiares dos alunos e a comunidade educativa. -Ligar a escola com o ambiente envolvente.	- Que alterações mais significativas sentem a nível da organização e funcionamento da escola este ano? - Na vossa opinião quem provocou estas alterações? -Enquanto funcionários costumam trabalhar em colaboração com outros departamentos, com professores e alunos? - Qual é a vossa opinião sobre a afetação de recursos humanos e materiais da escola? - A melhoria da escola tem tido envolvimento e discussão alargada? - Qual é a vossa opinião sobre a forma que tem sido utilizada para envolver os pais na escola?
	Melhorar o programa do ensino e aprendizagem	- Definir o perfil do programa e apoiar o ensino -Acompanhar/monitorizar atividades escolares	- Qual é a vossa opinião sobre as estratégias da escola na formação e capacitação dos professores? - Existe supervisão pedagógica na escola? - Enquanto funcionários, confirmam que é feito na escola o acompanhamento/ monitorização do currículo e do programa?
	Resultados escolares		- O que a escola faz para melhorar resultados dos alunos? -Qual é a vossa percepção sobre a evolução dos resultados nos 2 últimos anos?